

Tilburg University

Katholiek onderwijs

Elshof, A.J.M.

Publication date:
2013

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Elshof, A. J. M. (2013). *Katholiek onderwijs: uitgedaagd tot bezieling en verbondenheid*. Vereniging Katholiek Onderwijs.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Katholiek onderwijs: uitgedaagd tot bezieling en verbondenheid

Toke Elshof



Inhoud

Ten geleide	4
I Katholieke school: erfgenaam en erflater	7
II Dimensies en types van katholieke identiteit	25
III Religieuze generatiekloof	39
IV Ouders en het katholiek onderwijs	51
Noten	72
Colofon	

Ten geleide

De uitdaging van katholieke scholen

Het is niet altijd gemakkelijk voor ons moderne mensen om een verband tussen geloof en school te leggen. Weliswaar voelen wij aan dat wetenschap, bestuursinrichting en ethiek ons niet voldoende houvast bieden om scholen naar een goede toekomst te leiden, maar wij staan er niet bij stil 'geloof' in dit verband relevant te vinden. Als wij al geloven, doen we dat 'achter de voordeur'. Bovendien, religiositeit lijkt af te nemen omdat mensen hoger opgeleid, welvarend en sociaal verzekerd zijn. Religieuze beloften zijn minder nodig.¹ Dat God (desondanks) is teruggekeerd, zoals wel wordt beweerd, heeft geringe betekenis omdat 'oorsprong', waar alles en allen rekenschap aan verschuldigd zijn, geen onbetwifelbaar en maatgevend beginsel meer is.²

Intussen blijven mensen hun geloof belichamen, zoals Toke Elshof heeft aangetoond in haar onderzoek naar de ontwikkeling van katholieke religiositeit binnen kerkelijke en onkerkelijke families. De gerichtheid op de gemeenschap (die refereert aan de relationele mensvisie van het katholiek geloof en de zorg voor het algemeen welzijn) blijkt onverminderd groot te zijn. Het verlangen daarnaar is zelfs toegenomen, volgens haar een gevolg van de individualisering en fragmentering van de maatschappij. Dit verlangen projecteren mensen, gelovig of niet, op de school, die door hen als een bezielend verband wordt opgevat. Een educatieve gemeenschap van geloof, hoop en liefde, die aandacht heeft voor 'heel de mens': hoofd en handen, hart en ziel.

Het verband tussen geloof en school dat aan de oppervlakte niet altijd goed zichtbaar is, is op een dieper gelegen niveau wel degelijk aanwezig. Dat is de stelling van Toke Elshof. Als vereniging werken wij er graag aan mee dat scholen kennis kunnen nemen van Elshofs inzichten. Vandaar deze bundel van een aantal van haar lezingen. Daarin laat zij ons de ontwikkeling zien die de katholieke geloofsbeleving doormaakt. Het is een meer geopend geloof dan vroeger, een geloof dat op de wereld is gericht en minder op de institutionele kerk. Een geloof dat minder expliciet is geworden, dat mensen uitnodigt de evangelische waarden van ons handelen te herkennen en ons bewust zijn daarvan te versterken.

Toke Elshof roept katholieke scholen op zich te bezinnen op hun oorsprong. Niet om de 'k' van de gevel te halen, maar om katholieke waarden op school te onderhouden, om zo haar bezieling te behouden. De school die ook erflater wil zijn.

Vereniging Katholiek Onderwijs

Dick Wijte, voorzitter



Katholieke school: erfgenaam en erflater

Wat is vanuit katholiek gezichtspunt de betekenis van het katholiek onderwijs voor de kerk en de maatschappij?

De school: erflater of erfgenaam?

De nota *Bezield en zelfbewust*³ stelt dat de katholieke school deelt in de missionaire en pastorale zending of opdracht van de kerk als geheel.

Laat ik maar beginnen bij de weerstand die een dergelijke opmerking oproept. Het wordt namelijk verstaan als een oproep om terug te keren naar een verleden waar niet zonder reden afscheid van is genomen. Een voorbeeld van dit verstaan is Paul Boersma die in *Narthex*⁴ stelt dat de school niet, of niet meer van de kerk is. Hij meent dat het de bisschoppen erom te doen is dat scholen hun verbinding met de katholieke traditie en kerk versterken en herkenbaar katholiek zijn. Hun betrokkenheid zou op zich best gewaardeerd kunnen worden, als die anders vorm zou krijgen, zo meent hij. Maar de nota slaat de plank mis, want katholieke scholen zijn niet gediend van de in de nota besloten oproep om terug te keren naar de sfeer van de

kerk. Ze hebben zich juist ontworsteld aan de hiërarchische aanspraken van de kerk op het onderwijs en willen niet meer het verlengstuk van de kerk zijn. In Boersma's visie wordt de kerk tot de omgeving van de school gerekend; een omgeving die eventueel meedenkt, die eventueel zou kunnen inspireren, maar die geen zeggenschap meer heeft. "Want het 'eigendom' van katholieke scholen ligt niet meer bij de kerk maar bij de docenten en de bestuurders", zegt hij. Ik denk dat Paul Boersma als protestants theoloog heel goed vertolkt hoe er in de katholieke onderwijswereld over de bisschoppelijke nota is gedacht. Hij geeft woorden aan de argwaan in het katholieke onderwijsland ten opzichte van het officiële kerkelijk spreken. En ik denk dat hij met de visie dat de katholieke kerk niet meer dan een omgeving van het katholiek onderwijs zou zijn, ook wel aansluiting vindt bij delen van het katholiek onderwijs. We kunnen in de houding van huiver en afweer ten opzichte van het kerkelijk spreken iets herkennen van de kenmerken van de generatie van de oudere leraren.⁵ Toch is het niet adequaat om irritatie over de nota daarmee af te doen. Wellicht is het vruchtbaarder om die irritatie allereerst te bezien als een reactie op de abstracte

en weinig op de concrete onderwijswereld betrokken taal van de nota. Maar misschien speelt daarnaast ook mee dat het een uitingsvorm is van betrokkenheid bij de kerk, in negatieve zin weliswaar, die in de katholieke onderwijswereld nog steeds aanwezig is. Een betrokkenheid die zo beladen is dat de punten waarover de nota de eigen verantwoordelijkheid van de onderwijswereld van harte onderschrijft en zelfs onderstreept, onopgemerkt blijven of niet worden herkend.

De nota *Bezield en zelfbewust* zegt dat de school een vindplaats is van gelovig leven en daarmee deelt in de zending van heel de kerk. Is een bezinning en het voeren van een gesprek daarover niet op voorhand te vergeefs? Ik ben van mening dat een nadere bezinning op de formele en de geleefde identiteit van katholieke scholen wel degelijk noodzakelijk is. Want de vraag wat de katholieke identiteit betekent en hoe die handen en voeten krijgt, wordt steeds vaker gesteld. En scholen moeten dat gesprek kunnen voeren. Met ouders die een school moeten kiezen en die geen genoegen meer nemen met vage antwoorden. Met de maatschappij, van wie het katholiek onderwijs de juridische, organisatorische en financiële ruimte krijgt waarmee ze kan bestaan en voortbestaan. En ook in relatie tot de katholieke kerk, waarmee het katholiek onderwijs de 'k' deelt, is het zinvol dat dit onderwijs nadenkt over de

betekenis van de katholieke identiteit, en ook over de vraag of en hoe ze met de kerk verbonden wil zijn.

Een nadere bezinning op de manier waarop school en kerk met elkaar verbonden zijn, is zinvol. Sterker nog: het stilstaan bij de godsdienstige wortels helpt scholen bij het geven van hun antwoord op de vraag of zij daar vandaag de dag nog invulling aan willen en kunnen geven. Als de godsdienstige traditie een erfenis is, dient het onderwijs zich af te vragen of ze naast erfgenaam, ook erfflater wil zijn: of ze de traditie aan een nieuwe generatie op een eigen wijze door wil geven, of ze de 'k' in de naam wil blijven voeren. De eerdergenoemde nota biedt voor een dergelijke bezinning goede aanknopingspunten.

Vier onderwerpen wil ik verhelderen. Ten eerste ga ik kort in op de betekenis van de term (1) lekenapostolaat, waar *Bezield en zelfbewust* aan refereert. Vervolgens beschrijf ik (2) een aantal katholieke principes die in het katholiek onderwijs worden belichaamd. Daarna wil ik verhelderen dat (3) het katholiek onderwijs, precies in die belichaming van deze katholieke principes, een eigen bijdrage levert aan de maatschappij. Ten slotte schets ik dat hierin (4) een bepaalde opvatting van de katholieke traditie in het geding is.

1. Lekenapostolaat

*Bezield en zelfbewust*⁶ stelt dat de verantwoordelijkheid voor het katholiek onderwijs voor een belangrijk deel in de handen van leken is gelegd. Als de nota het katholiek onderwijs een plaats geeft in de missionaire en pastorale opdracht van heel de kerk, gaat het dus om een vorm van lekenapostolaat.⁷ Wat wordt daarmee bedoeld en waarom is dit de moeite waard?

Volgens Vaticanum II gaat het bij het lekenapostolaat om een eigen manier waarop leken gelovigen deel hebben aan de zending van de kerk. Het apostolaat van ambtsdragers heeft een andere functie. Wat Vaticanum II daarbij benadrukt, is dat de onderscheiden taken van ambtsdragers en leken harmonisch op elkaar moeten worden afgestemd en dat ze gezamenlijk dienstbaar zijn aan de gedeelde heilszending om de wereld met de Geest van Christus te inspireren (zodat die in gerechtigheid, liefde en vrede haar bestemming vindt). Toegespitst op de onderwijswereld betekent dit, dat het in het contact tussen de kerk en de school eigenlijk niet moet gaan over de vraag wie recht van spreken of plicht tot gehoorzamen heeft. Centraal zou de vraag moeten staan of beide bereid zijn met elkaar in gesprek te gaan en te blijven en of er wederzijdse, respect-

volle aandacht is voor de eigen manier waarop ook de gesprekspartner dienstbaar is aan de gezamenlijke heilszending van de kerk. Want het is precies in een goede onderlinge omgang en met respect voor ieders eigen rol, dat de kerk als geheel haar zending voor het leven op aarde kan vervullen (*Lumen Gentium* 37⁸).

Wat is nu het eigene van de roeping van de leken? Volgens *Lumen Gentium* (LG 31) ligt het eigene van de deelname van leken aan de zending van de kerk vooral in het dagelijkse leven, in de wijding van het leven: het goede te doen in gezin en maatschappij en ook in het onderwijs. Dat leken ertoe worden opgeroepen om gelovig te leven, hangt ermee samen dat het bestaan van leken, meer dan bij de meeste geestelijken en religieuzen het geval is, verweven is met het leven in familie, gezin, onderwijs en maatschappij (LG 31). Naarmate meer sectoren van het leven een grotere autonomie krijgen en naarmate deze vooral voor leken toegankelijk zijn, wordt de taak van leken in de heilszending van de kerk urgenter, zegt *Apostolicam Actuositatem* 1.⁹ Leken worden daartoe als gedoopte en gevormde lidmaten, die delen in het sacramentele leven van de kerk, opgeroepen. Elke leek is daarnaast ook bekwaam om getuige en levend werktuig te zijn van de zending van de kerk zelf, krachtens de eigen gaven die hij ontvangen heeft (LG 33). Het bijzondere van deze theologische visie is,

dat de leken vooral worden opgeroepen om bij te dragen aan heiliging van het leven in de wereld, door deze als het ware van binnenuit met de geest van het evangelie te bezielen. Dat *Bezielde en zelfbewuste* refereert aan de eigen roeping van de leek betekent vooral, dat de nota er niet op uit is om de school als een afgeleide van het kerkelijk leven te zien, maar als een eigen vindplaats van gelovig leven. Anders dan hoe de nota wel wordt uitgelegd, impliceert dit een erkenning van de eigenstandigheid van de maatschappelijke organisaties (zoals de katholieke school), van de dienstbare taak van de kerk en daarvan in het verlengde, van het onderwijs. Dienstbaar aan de maatschappij, wel te verstaan. Het is de taak van leken om het zout, licht en gist te zijn waardoor het leven in de wereld verandert, verbetert, meer de kleur krijgt van Gods bestemming. Het is dus de taak van de leken om onderscheidend te zijn, om in het maatschappelijke leven het verschil te maken.

2. Belichaamd geloof

In min of mindere mate 'heiligt' het katholiek onderwijs het leven ook. Vaak gaat het om impliciete godsdienstigheid, om geloof dat eerder belichaamd wordt dan verwoord. Maar ook dat is iets dat volgens Vaticanum II eigen is aan

de getuigenis van leken. In de manier waarop van leken wordt gevraagd dat ze Christus aan het licht brengen, valt de grote aandacht voor de getuigenis van hun leven op. Het leven van de leek moet 'als geloofsgetuigenis' vorm krijgen. Het verbale getuigen over het geloof heeft in *Lumen Gentium* altijd de context van het leven, dat als zodanig een geloofsgetuigenis is (LG 31). De taak van de leek om over het geloof te spreken, is altijd ingebed in de taak om gelovig te leven. In dat verband refereer ik aan de term handelingsmystiek¹⁰ uit de katholieke sociale leer. Met die term, als die op leken gelovigen wordt betrokken, wordt bedoeld op de godsdienstige motivering die achter het maatschappelijke engagement schuilgaat en die het fundament van dit engagement vormt. Handelingsmystiek is een term die naar mijn idee mooi weergeeft dat de sociale inzet, het doen en laten, uitdrukking geeft aan een bepaalde godsdienstige oriëntatie. Het is die godsdienstige oriëntatie die volgens mij de sleutel is van een goed verstaan van dit handelen.

3. Het katholiek sociaal denken

Ik ga in op vijf katholieke principes die centraal staan in het katholiek sociaal denken en die doorwerken in het katholiek onderwijs.

Het katholiek sociaal denken is wel eens het 'grootste geheim' van de kerk genoemd. Daarmee wordt bedoeld dat veel katholieken er nog nooit van hebben gehoord. Ik denk dat dit komt doordat we bij ons nadenken over het gelovig-zijn doorgaans eerder geneigd zijn om stil te staan bij de persoonlijke visie en vragen. De vraag: "Hoe leef ik als een goed christen?" wordt vaker gesteld dan de vraag: "Hoe zijn wij een goede samenleving?". Toch neemt dat niet weg dat dit denken op vele manieren een doorwerking heeft gevonden. Politiek gezien in de relatie tussen burgers en de overheid, in de economische verhoudingen (landelijk en internationaal), en in het nadenken over vredesvraagstukken. Het gaat bij het katholiek sociaal denken dus niet om een gesloten systeem van leerstellingen, maar om een beweging waardoor de katholieke traditie zich in de dialoog met de wereld verder ontwikkelt.

De belangrijkste principes van het katholiek sociaal denken werken ook door in het katholiek onderwijs. Als drager van katholieke principes is het onderwijs als erfgenaam verbonden met de katholieke traditie. Ik wil laten zien dat het precies die principes zijn, die onderscheidend zijn, die bijdragen aan het heil van de wereld. In het serieus nemen van die katholieke principes geeft het katholiek onderwijs vorm aan zijn roeping om de wereld te richten op het Rijk Gods. Het zijn ook die principes die richting kunnen geven

aan de toekomst van dit onderwijs: als het onderwijs de keuze maakt om niet alleen erfgenaam maar ook erflater te zijn.

a. De waardigheid van de mens als persoon

Het katholiek sociaal denken is personalistisch. Dat wil zeggen: mensen worden als persoon gezien, als wezens die fundamenteel relationeel zijn. Uitgangspunt van het katholiek sociaal denken is het respect voor de waardigheid van ieder mens. Die waardigheid moet beschermd worden, omdat ieder mens geschapen is naar het evenbeeld van God. De menselijke waardigheid is intrinsiek. Dat betekent dat je recht op respect en bescherming niet afhangt van bijvoorbeeld wetten van de overheid. Menselijke waardigheid daagt mensen uit om hun talenten in vrijheid te gebruiken. Maar het houdt ook een verantwoordelijkheid in, voor jezelf en voor anderen, om de vrijheid ook voor anderen te garanderen.

Dat besef dat de mens een persoon is en op relatie gericht, betekent dat mensen nooit los van hun omgeving worden gezien. Persoon en omgeving veronderstellen elkaar. Een mens leeft in een gemeenschap, in kleine en in grote verbanden en de grootste vorm van die gemeenschap is de wereld. Dat mondiale perspectief van wereldburgerschap is in het katholiek sociaal denken belangrijk, belangrijker dan het staatsburgerschap.

Deze personalistische mensvisie werkt door in pedagogische noties, zoals onderwijs als dienst aan het kind, als onderwijs dat zich richt op de ontplooiing van heel de mens: hoofd en handen, hart en ziel. Onderwijs en vorming gaan daarom hand in hand. Dit principe impliceert de erkenning van de fundamentele gelijkwaardigheid van leerlingen in het onderwijs, ongeacht iemands intellectuele, sociale vermogens of levensbeschouwelijke achtergrond.

Deze personalistische visie (die de mens als relationeel wezen ziet) herkennen wij ook in de pedagogiek van het katholiek onderwijs, waarbij het 'leren in relatie' voorop wordt gesteld en waarbij het onderwijs gezien wordt als leerschool voor samen leren, samen werken en samen leven. De school is een voorbeeldgemeenschap waar leerlingen sociaal gedrag leren, waar leerlingen leren open te staan voor de ander, wat geen afbreuk doet aan hun eigen ontplooiing, maar daar juist kleur aan geeft; je wordt jezelf door de ander. De school leert dat mensen hun bestemming vinden in relatie tot de ander of dankzij de ander. Hier komt ook een schooltype uit voort dat gericht is op het bijdragen aan de samenleving: het gaat niet alleen om het diploma, maar ook om wat je met je diploma bij kunt dragen. Ten slotte genereert het een type onderwijs dat de levensbeschouwelijke en religieuze dimensie van leerlingen serieus neemt en dat gestructureerd aandacht heeft voor

hun existentiële vragen en voor de antwoorden die de katholieke godsdienst, maar ook andere godsdiensten en levensbeschouwingen, daarop geven.

Ik denk dat de relationele visie op mens-zijn die zich in het katholiek onderwijs uitdrukt, onderscheidend is en op een heel eigen manier de vorming van leerlingen inhoud geeft en bijdraagt aan het welzijn van de wereld. Het gaat in tegen een cultuur waarin de opvatting wordt gehuldigd dat de mens op zichzelf staat en op zichzelf aangewezen is (atomisering en anonimisering). De focus op het 'ik' wordt gerelativeerd door de focus op de gemeenschap. Het 'ik' wordt als het ware bevraagd. Het 'ik' wordt ergens op betrokken, op anderen, op God.

Vorming vanuit dit principe, vorming die aandacht heeft voor godsdienstige en levensbeschouwelijke kaders, is ook onderscheidend omdat het aan leerlingen een perspectief aanreikt, het perspectief van relatie en van inbedding. En dat is nodig in een wereld die ontheemd en gefragmenteerd is of lijkt.

Daarnaast gaat een personalistische mensvisie in tegen de opvatting dat mensen samenvallen met hun functioneren of hun vermogen om prestaties te leveren. In een katholiek vormingsproces is waardigheid intrinsiek, met het bestaan gegeven en niet afhankelijk van wat iemand doet of nalaat.

Tot slot is vorming vanuit een personalistisch perspectief onderscheidend vanwege de weerstand die het biedt aan een cultuur die mens en wereld benadert vanuit het perspectief van het maakbare en meetbare. De focus op de menselijke activiteit wordt gerelativeerd door de ontvanelijkheid voor het geheimvolle, dat wat ons gegeven wordt en dat wat ons overstijgt.

Onderwijs vanuit dit personalistische perspectief helpt dus in de zoektocht naar verbinding en bezieling, wat als een groot maatschappelijk goed mag worden beschouwd, en daarmee komen we bij het tweede principe, het algemeen welzijn, het *bonum commune*.

b. Bonum commune

Volgens het katholiek sociaal denken is het *bonum commune*, het algemeen welzijn, niet alleen een taak van de politiek of de staat. Iedereen is medeverantwoordelijk voor een rechtvaardige samenleving. Het katholiek sociaal denken is eerder wantrouwend ten opzichte van een sterke overheid en is een voorstander van een krachtig maatschappelijk middenveld: de *civil society*, zoals milieubewegingen, vakbonden en kerken. En ook het onderwijs hoort daarbij. Het gericht zijn op het algemeen welzijn is voor het katholiek onderwijs een spannend principe. Naar mijn mening is daarbij een valkuil, dat het onderwijs een verlengstuk

van de overheid zou zijn en een instrument is dat door de politiek in kan worden gezet om allerlei sociale problemen opgelost te krijgen. Dat het onderwijs daar niet voor bedoeld is, verhelder ik zo dadelijk.

Wat is de betekenis van de katholieke identiteit met het oog op het algemeen welzijn? Om dat uit te leggen vertrek ik bij het katholiek onderwijs dat ooit bestemd was voor een bepaalde gemeenschap, namelijk het katholieke volksdeel. Het katholiek onderwijs heeft een belangrijk aandeel gehad in de maatschappelijke emancipatie van deze groep. Ik denk dat we over het katholiek onderwijs uit de verzuilde tijd wel mogen vaststellen, dat de identiteit van de katholieke school toen in het verlengde lag van de identiteit buiten de school: de katholieke geloofsgemeenschap, ouders en kerk. Maar als er iets veranderd is, dan is het dat wel. In de samenleving van nu is die katholieke identiteit niet meer zo duidelijk aanwijsbaar, laat staan dat ze eenduidig is. Katholieke identiteit is nogal versnipperd, ze krijgt op diverse manieren vorm en vaak ook op een niet herkenbare manier.

Dat betekent eigenlijk, dat de katholieke school die zich druk maakt over haar eigen identiteit, op zoek is naar iets dat in die samenleving niet meer voor handen is. "En daarmee", zo zegt Erik Borgman, "staat de identiteit

van de school in een zekere spanning met de situatie buiten de school.”¹¹ De waarde van de identiteit van de school is, dat zij iets inbrengt wat in de samenleving niet zomaar duidelijk aanwijsbaar aanwezig of vanzelfsprekend is. Een waarde, namelijk van een instituut dat in een individualistische cultuur gemeenschap schept, ouders die de school als een bezielend verband ervaren of die dat erin zoeken. Wat ze zoeken is een gemeenschap, een bezielend verband, precies omdat die buiten de school niet zomaar voorhanden is.

Ik ben van mening dat een katholieke school een gemeenschap wordt door stil te staan bij haar identiteit en door daarover met anderen in gesprek te gaan. De gemeenschap waarnaar gezocht wordt, komt gaandeweg het zoeken vanzelf tot stand.

Door gezamenlijk na te denken over de godsdienstige wortels en over de betekenis van die wortels voor het hedendaagse onderwijs en het hedendaagse leven, is het katholiek onderwijs op een heel eigen wijze onderscheidend. Ze voegt iets toe wat in de samenleving niet meer op voorhand aanwezig is. Juist vanwege het gemeenschapsvormende karakter van het gezamenlijk nadenken over de godsdienstige identiteit, draagt het katholiek onderwijs bij aan het goede samenleven, het algemeen welzijn.

c. Solidariteit

In iedere samenleving dreigen mensen buiten boord te vallen. Ze worden uitgesloten omdat ze arm zijn, gehandicapt, of vanwege hun geaardheid, hun ras of hun geloof. Het katholiek sociaal denken stelt dat solidariteit met deze uitgestoten van cruciaal belang is. Het is een kernpunt van de katholieke traditie dat buitenstaanders en vreemdelingen welkom zijn. De buitenstaander is geen vreemde met wie je het moet zien uit te houden, maar een naaste, een mens als jezelf, een mens die ook beeld van God is, een mens die ons precies vanwege zijn anders-zijn iets kan leren, een mens met wie we ook ‘in zijn of haar anders-zijn’ verbonden zijn. Dit principe gaat over de steun aan en het opkomen voor de zwakkere in de samenleving, maar dit principe roept ook op om over de grenzen van de eigen groep heen te reiken en om de eigen vanzelfsprekendheden te relativiseren.

Als het katholiek onderwijs handen en voeten geeft aan dit principe van de solidariteit is het per definitie van grote betekenis voor de samenleving. In de eerste plaats omdat het leerlingen met een zekere openheid en ontvankelijkheid leert kijken naar de vreemdeling, naar mensen die op de een of de andere manier anders zijn. Maar ook omdat de katholieke school als gemeenschap zo een oefenplaats kan zijn voor interculturele en interreligieuze dialoog. En op die

wijze kan bijdragen aan de samenleving door de solidaire gemeenschapsvorming voor te leven die buiten de school niet zomaar voorhanden is. Als zodanig is ook solidariteit een principe dat aan het katholiek onderwijs een eigen accent geeft en waardoor dit onderwijs bijdraagt aan het heil van de wereld.

d. Subsidiariteit

Het katholiek sociaal denken bekijkt de organisatie van de samenleving van onderop. Dit is het subsidiariteitsbeginsel. Het maatschappelijke ingrijpen door de overheid is volgens dat principe erop gericht dat groepen in de samenleving ondersteund worden bij het bereiken van hun doelstellingen. Alleen als het probleem niet door die groepen zelf kan worden opgelost, mag de hogere instantie, bijvoorbeeld de overheid, ingrijpen. In deze visie kunnen gezinsproblemen het beste op gezinsniveau worden behandeld, wijkproblemen op wijkniveau en schoolproblemen op schoolniveau. De samenleving, de maatschappelijke organisaties, zijn eerst ‘zelf aan zet’. Pas als zijzelf er niet uitkomen, is hulp geboden van een hoger niveau.

Volgens dit principe van subsidiariteit is het essentieel dat een overheid maatschappelijke organisaties in hun werk waar nodig steunt en dat zij wezenlijk betrokken zijn. De overheid moet met die samenleving in gesprek gaan. Een

overheid die de problemen van zich afschuift, zoals geweld onder jongeren, en ze bijvoorbeeld parkeert bij een school zonder daar met die school over in gesprek te gaan, is niet bezig met een subsidiaire benadering, maar met een instrumentele benadering van het onderwijs: de school als oplosser van problemen die de samenleving niet opgelost krijgt. De school is dan een beleidsinstrument en een verlengstuk van de overheid in plaats van een gesprekspartner.

Voor het onderwijs betekent dit principe dat met grote argwaan wordt gekeken naar een top-down werkwijze waarin scholen een verlengstuk en instrument zijn in de handen van de bekostigende overheid. De subsidiariteitsgedachte betekent: wezenlijk betrokken je werk doen, om bottom-up te werken, om een school na te streven die in gesprek is met de basis. Met ouders, met de kerk, met de omgeving. Want het heil wordt niet verwacht van overheidsingrijpen en overheidsvoorzieningen. Waar het om gaat is aansluiting te zoeken met wat er al leeft. Daar moet ook de overheid bij aansluiten. Want de samenleving is niet alleen een bron van problemen; ze is ook de belangrijkste vindplaats van oplossingen. Als het katholiek onderwijs erop gericht is om in dialoog met haar omgeving oplossingen te zoeken voor de problemen waarmee ze wordt geconfronteerd, is dit onderwijs onderscheidend, juist vanwege die bottom-up gedachte. Want het onderwijs komt dan op voor het initia-

tief, de vrijheid en de verantwoordelijkheid van mensen en groepen in de maatschappij. Het onderwijs neemt dan de betrokkenheid en verantwoordelijkheid van mensen voor hun omgeving serieus en draagt zo bij aan het algemeen welzijn.

e. Participatie

Met participatie wordt bedoeld dat mensen actief bijdragen aan de gemeenschappen waartoe ze behoren, bijvoorbeeld op economisch, cultureel en politiek gebied, maar ook op het gebied van het onderwijs. Want iedereen draagt verantwoordelijkheid voor het algemeen welzijn en iedereen moet ertoe in staat worden gesteld volwaardig te participeren, ook de minstbedeelden.

Subsidiariteit en participatie horen bij elkaar. Terwijl het subsidiariteitsbeginsel de nadruk legt op een organisatiewijze van 'onderop', legt participatie de nadruk op het belang dat mensen zich ook daadwerkelijk inzetten voor de samenleving.

Katholiek onderwijs dat deze principes serieus neemt is onderscheidend. In de eerste plaats omdat zo'n school zichzelf niet verstaat als uitvoerder van overheidsbeleid, maar bovenal waarde hecht aan het geworteld zijn in de eigen omgeving. Ze betreft deze omgeving bij de zaken die er fundamenteel toe doen. Zo'n school is er niet gelukkig

mee als het onderwijs in handen komt van mensen die afwijzend staan ten opzichte van betrokkenheid en invloed van de betrokkenen op het schoolleven, zoals de ouders, de buurt of de kerk. Wat daarin meespeelt, is dat volgens het katholiek denken¹², het katholiek onderwijs een recht van ouders is. Het katholiek onderwijs is dus niet geworteld in de wereld van managers, bestuurders of leraren, maar geworteld in de maatschappelijke, kerkelijke beweging van ouders die een bepaalde opvatting hebben over onderwijs en vorming. De katholieke school is een antwoord op hun gerechtvaardigde verlangen naar onderwijs dat aansluit op hun opvatting. Als je met die ogen kijkt, zie je ouders niet als klant of consument van het onderwijs maar als participant aan het onderwijs van hun kinderen. Een katholieke school die zo kijkt en die met ouders blijft zoeken naar wegen om de participatie gestalte te geven, is ook onderscheidend.

Meer in het algemeen zijn de principes van subsidiariteit en participatie onderscheidend, omdat onderwijs dat hier werk van maakt, aandacht heeft voor de inbreng en de eigen oplossingen die van onderop en van binnenuit worden gevonden. Dat is ook belangrijk om de tendens tegen te gaan dat scholen bedrijven worden, in zichzelf gekeerd, die moeten werken en presteren vanwege de overheid en die ouders behandelen als klanten van onderwijskundige

diensten die, als er een probleem is met hun kind op school, eerst hun advocaat bellen en pas dan de school.¹³ Ze dragen eraan bij dat scholen een gemeenschap zijn waarin ouders als medeopvoeders worden gezien met een stem die doorklinkt in het onderwijsleven. Een stevige band en een structurele inbreng van ouders kan de school ervoor behoeden een uitvoeringsinstantie van de overheid te worden die top-down werkt en die zo aan het zelfoplossende en de creativiteit van het sociale middenveld voorbijgaat.

De manier waarop ik deze katholieke principes bespreek, betekent dat ik met name stilsta bij het onderscheidende van het katholiek onderwijs. Daarmee heb ik willen aangeven dat het katholiek onderwijs met behulp van deze principes feitelijk handen en voeten geeft aan de opdracht die ze volgens de katholieke kerk heeft, namelijk deel hebben aan de zending van de kerk door het leven in de wereld – in dit geval de onderwijswereld – te veranderen, te verbeteren en op Gods bestemming te richten. Ik denk dat deze principes richting hebben gegeven aan het katholiek onderwijsleven en dat ze dat kunnen blijven doen, als scholen zich erin herkennen en zien dat ze een onderscheidende betekenis hebben. Eigenlijk zien ze dan zelf dat ze van onderscheidende betekenis zijn. En aansluitend hierop tot slot de visie op de katholieke traditie, waarvoor ik bij Lieven Boeve¹⁴ te rade ga.

4. Drie manieren om geloof en leven te verbinden

Lieven Boeve is een theoloog die drie ideaaltypische concepten onderscheidt om geloof en leven, openbaring en ervaring, godsdienstige traditie en wereld bij elkaar te plaatsen.

Het moderne traditieconcept

Het eerste concept noemt Boeve het moderne traditieconcept. Dit concept erkent voluit dat Gods openbaring niet alleen in de bijbelse overlevering en in de kerkelijke traditie wordt gezocht en gevonden. Ook het leven in de wereld heeft een fundamenteel godsdienstige betekenis. Het speelt zich af voor Gods aangezicht en vertoont sporen van Gods aanwezigheid en werkzaamheid. Heel de wereld, heel de cultuur is daar vindplaats van. Ook als dat bijna niet te zien is, als het leven volkomen van God los lijkt te zijn geraakt, dan nog. Of: ook dan kan die aanwezigheid en die werkzaamheid van God toch nog worden gezien in het menselijke zoeken naar heil en geluk, in het menselijke verlangen naar God. Want, ons geloof zegt ons dat aan het menselijke zoeken naar God, Gods zoeken naar de mens voorafgaat. In het verlangen naar God is de mens niet de eerste, maar de tweede, de reagerende, de antwoordende partij. In het zoeken naar God geeft de mens antwoord op Gods eerder zoeken naar de mens.

Volgens *Gaudium et Spes*¹⁵ is het de opdracht van de kerk om de tekenen des tijds te onderzoeken en in het licht van het evangelie te interpreteren (GS 4) en deze interpretatie met de mensen te bespreken. Zo wil de kerk het heil van mens en wereld dienen (GS 2).

Het moderne traditieconcept geeft blijk van een geloof in Gods heilspresentie bij de mensen in hun geschiedenis. Waar dit concept minder aandacht voor heeft, is dat de wereld nog niet door God tot voltooiing is gebracht. De wereld die door God wordt gevormd en tot voltooiing komt, is nog niet voltooid. Het menselijk zoeken, vragen, spreken en handelen, kan voor God openstaan, maar kan er ook blijk van geven nog niet verlost te zijn: van het staan onder de slavernij van de zonde, om met *Gaudium et Spes* te spreken (GS 2).

Daarnaast heeft dit concept ook minder aandacht voor die interpretaties van het leven in de wereld, die onderscheidend zijn, dat wil zeggen: niet in overeenstemming met 'moderniteit'.

In dit concept is de wereld vooral vindplaats van heil.

De godsdienstige traditie staat helemaal open voor het leven in de wereld, ze luistert ernaar, ze past zich aan en weert haar eigen weerbarstigheid. In dit concept is de wereld vol van Gods aanwezigheid en van godsgeloof. Het is aan de traditie om die te ontwaren. In dit concept wordt

God gezien als God die mensen bevestigt en ondersteunt. De godsdienstige traditie vormt een antwoord op de menselijke vraag. De relatie geloof en leven wordt, net zoals in de vroegere catechismus, maar dan anders, tot een soort vraag en antwoord spel gereduceerd. Het geloof geeft antwoord op de vragen van het leven, ondersteunt of verdiept dat. De problemen bij dit concept zijn in de eerste plaats een miskennen van onheil en van het vervreemd-zijn van God, en vervolgens het verlies van eigenheid en zeggingskracht waardoor de traditie illustratief en feitelijk overbodig wordt en ten slotte dat er feitelijk geen sprake is van dialoog en evangelische interpretatie. Het heil van de wereld wordt feitelijk niet echt gediend.

Het anti-moderne traditieconcept

Het tweede concept, het anti-moderne traditieconcept, doet het omgekeerde. Hierin wordt de wereld vooral gezien als vindplaats van zonde en barre Godverlatenheid. Het is een oord waar de godsdienstige traditie met de rug naar toe gaat staan, waar ze zich van afkeert en waartegen ze haar waarheid moet verdedigen en die ze wil bekeren. In dit concept brengt de traditie de boodschap van Gods heil de wereld in; heil dat er nog niet is. God wordt niet ontwaard maar gebracht. Je kunt je daar de wat meer fundamentalistische of traditionalistische vormen van gods-

dienstigheid bij voorstellen, waarbij het traditionele geloof als het ware met de rug naar de cultuur toe op bekering van de cultuur uit is.

De problemen bij dit concept zijn een miskennen van de wereld als vindplaats van Gods aanwezigheid. Ook hier is geen sprake van dialoog en evangelische interpretatie. En ook hier wordt de traditie overbodig. Nu door zich af te keren van de wereld, door niet te luisteren en door voornamelijk met zichzelf in gesprek te zijn. En ook hier wordt het heil van de wereld niet gediend.

Waar beide concepten eigenlijk in overeenkomen, is dat ze beide de spanning tussen de twee polen 'traditie' en 'wereld' willen oplossen. Een bepaalde positie wordt als vertrekpunt genomen, de andere positie wordt daarnaar teruggevoerd zonder dat het eigene van elk wordt onderkend. In feite veronderstelt men dat de ene positie tot de andere herleidbaar is. Precies dit is in de derde positie anders.

Het open traditieconcept

In het open traditieconcept staan twee thema's centraal. Het eerste is het onderscheid dat Boeve maakt tussen godsdienstige tradities met een kleine letter, en de Traditie met een hoofdletter. Met Traditie met een hoofdletter doelt hij op het voortdurende proces van zelfmededeling

van God in het Christusgebeuren, door de heilige Geest in de kerkelijke verkondiging. Traditie met een hoofdletter gaat dus over de Memoria Jesu: Gods zelfopenbaring in het leven, het lijden, de dood en de verrijzenis van Jezus Christus, zoals die in de vroegste christengemeenten zijn bewaard en uitgelegd en naar gelovig inzicht zijn opgetekend door de werking van de Geest. Het is de zending van de kerk, die na de verrijzenis een aanvang neemt, om dit rijk aan te kondigen en onder de volken te vestigen, om de Memoria Jesu levend te houden.

Maar, wanneer de kerk Gods heil bemiddelt, wanneer de kerk de Memoria Jesu levend houdt, dan kan dat niet anders dan op een materiële, lichamelijke en ook tijdelijke wijze gebeuren. In de veelvormigheid van riten, dogma's, enzovoorts die bij die concrete tijd horen. Want Gods handelen manifesteert zich in het concrete, in de geschiedenis, en niet buiten de ervaring van mensen om. Precies dat is waar Boeve op doelt als hij spreekt over tradities met een kleine letter. Onder tradities met een kleine letter verstaat hij de aan de tijd gebonden kerkelijke vormgeving en bemiddeling van de openbaringsinhouden. Het punt dat hij daarmee maakt is erg relevant, want het betekent dat de rooms-katholieke traditie ons zicht geeft op de Traditie met een hoofdletter, op de Memoria Jesu, maar dat zij daar ook volgens haar eigen inzicht niet mee samenvalt.

Ook volgens het bewustzijnsbesef van de katholieke traditie zelf, is de Memoria Jesu telkens opnieuw en ten aanzien van elke kerkelijke interpretatie daarvan, het objectieve ijkpunt.

Dat betekent aan de ene kant dat de rooms-katholieke traditie zichzelf enerzijds dient te relativiseren, als verwijzen-de getuigenis van de steeds grotere God. De kerk draagt de Memoria Jesu met zich mee als een werkelijkheid die kritisch is en dient te blijven, ook ten aanzien van kerkelijke interpretaties en praktijken.

Aan de andere kant echter, zo stelt Boeve, brengt het onderscheid tussen Traditie met een hoofdletter en tradities met een kleine letter met zich mee, dat de katholieke traditie met een kleine letter zichzelf bijzonder ernstig moet nemen. Want enkel in particuliere verhalen, met concrete beelden en in contextuele denkpatronen kan getuigenis worden afgelegd van de overgave, de relatie en de gene-genheid tot God. De katholieke traditie opent een weg voor en naar God. De katholieke godsdienst brengt de Traditie met een hoofdletter ter sprake op een contextueel bepaalde en begrensde wijze. En die onuitsprekbare Traditie met een hoofdletter vormt tegelijkertijd de mogelijkheden-voorwaarde, en de grens voor de katholieke traditie met een kleine letter. Want alle tradities bestaan onder het voorbehoud van de Traditie.¹⁶ Boeve relateert het gewicht van

de traditie met een kleine letter, en bekrachtigt het gewicht ervan tegelijkertijd.

Het tweede thema dat in dit open traditiebegrip centraal staat is *recontextualisering*.

Met recontextualisering bedoelt Boeve dat de godsdienstige traditie zich ontwikkelt wanneer de context verschuift. In het verleden is dit herhaalde malen gebeurd. Iedere gestalte die de katholieke traditie in de loop van de eeuwen heeft aangenomen, is onlosmakelijk verbonden geweest met de toenmalige historische context, zo zegt hij.

Telkens opnieuw zijn nieuwe, contextueel voorhanden denkpatronen, verhaalstof en handelingswijzen aangewend om de godsdienstige identiteit te expliciteren. In de post-moderne tijd, die door individualisering en pluralisering wordt gekenmerkt, is het katholieke geloof niet langer vanzelfsprekend, maar een keuze.

Toch kan dit geloof opnieuw zin en oriëntatie bieden en een levende traditie zijn. Voorwaarde is dat het katholiek geloof de dialoog met de cultuur aangaat en de culturele en religieuze pluraliteit daarin serieus neemt. Die pluraliteit vormt volgens hem een uitdaging voor de eigen identiteit van het katholieke geloof, en een uitnodiging om er op een open wijze mee om te gaan: niet-bemeesterend en met

sensibiliteit voor alteriteit (andersheid). Het onherleidbare anders-zijn van de Ander of het andere moet worden gerespecteerd en is niet reduceerbaar.

De optie van de recontextualisering impliceert dat de katholieke traditie zich vernieuwt in de dialoog met de context en zoekend is naar wegen om het evangelie daarin verstaanbaar te doen zijn. Anders gezegd: het katholiek geloof ertoe uitgedaagd wordt om in elke tijd op een eigen wijze, in dialoog en interpreterend, het evangelie te actualiseren, dat wil zeggen: verstaanbaar te maken. Door die uitdaging aan te gaan, krijgt de katholieke traditie telkens op een nieuwe wijze vorm. De dialoog met de cultuur is geen gevaar, maar een noodzaak voor de christelijke traditie. Het leidt tot een recontextualisering van de traditie en tot traditievernieuwing.¹⁷ In de confrontatie met de cultuur interpreteert de traditie namelijk niet alleen de cultuur, maar geeft in dit proces telkens opnieuw haar eigen zending op een nieuwe manier vorm.¹⁸ Het noodzakelijk historische, particuliere en contextuele karakter van de betrokkenheid van de traditie op de Traditie, maakt dat niet het openstaan voor de cultuur, maar veeleer het zich afsluiten van de cultuur een bedreiging is voor de katholieke traditie. Het doet afbreuk aan haar zending om de Memoria Jesu te interpreteren en de actualiseren.¹⁹

Voor het open traditieconcept is de traditie als een venster waardoor de wereld in wordt gekeken, terwijl wordt onderkend dat de katholieke traditie en de wereld niet tot elkaar te herleiden zijn. Het eigene en het andere van ieders positie wordt serieus genomen, wat niet wegneemt dat ze op elkaar kunnen worden betrokken. In dat proces is ruimte voor wederzijdse ontsluiting, waarbij in de spanning tussen traditie en Tradities de waarheid wordt gezocht in plaats van herhaald. Dit concept is er niet zozeer op uit om antwoorden te geven op menselijke vragen, maar om kritische vragen te stellen over al te gemakkelijke menselijke antwoorden. In dit concept maakt de godsdienstige traditie een onderbreking: de traditie onderbreekt het verhaal, omwille van een andere voortgang, omwille van ommekeer. Daarbij gaat het om een transformatie van de wereld, door de vragen en ervaringen vanuit de traditie. Maar het gaat tevens om recontextualisering: om vernieuwing van de godsdienstige traditie, door de vragen en ervaringen vanuit de wereld.

Het is duidelijk dat Boeve meent dat de toekomst van het katholieke geloof gelegen is in het derde concept. Ik acht die laatste optie ook relevant voor het katholiek onderwijs, en wel omdat het katholiek onderwijs meer dan ze zichzelf misschien realiseert, katholieke principes belichaamt. Ze is

met andere woorden feitelijk erfgenaam van de katholieke traditie. Ik heb enkele belangrijke principes beschreven die de wortels zijn van dit onderwijs: de erfenis als het ware. Ik heb dat willen doen met het oog op de toekomst. Als een school zich ervan bewust is dat ze erfgenaam is, als een school zich realiseert hoe zij een erfenis uit het verleden nog steeds met zich meedraagt, pas dan kan die school besluiten wat ze in de toekomst wil of kan met die inbedding, met die erfenis. Als een school zich realiseert dat ze een erfgenaam is, kan ze bepalen of ze ook erflater wil zijn, of ze de erfenis op een eigen manier door wil geven aan de nieuwe generatie.

Wil een school in deze tijd een katholieke school zijn of is ze liever een *voormalig* katholieke school? Om te weten of je naast erfgenaam ook erflater wilt zijn, zijn volgens mij, naast zicht op de erfenis, twee dingen nodig. Het eerste is dat scholen zich realiseren dat het daarbij om een keuze gaat die inhoudelijk iets voorstelt en iets toevoegt. De keuze om je als school of andere organisatie telkens opnieuw op je wortels te bezinnen, betekent dat die traditie richtinggevend en inspirerend is en dat het tot keuzes kan leiden die het verschil maken, die onderscheidend zijn of zelfs radicaal. Het Latijnse woord voor wortels is *radices*. Het woord radicaal is daarvan afgeleid. Een

school zal alleen de keuze maken voor een heroriëntatie op de katholieke traditie als die traditie inhoudelijk aansluit op wat in die school als heilig wordt ervaren en als het daar aan een extra dimensie geeft. Bijvoorbeeld een inbedding in een godsdienstig begrippenkader dat woorden geeft aan het godsdienstige dat belichaamd wordt. Of een inbedding in een grotere beweging van instellingen en organisaties, die zich laten inspireren door dezelfde traditie en die ook zoeken naar een hedendaagse invulling daarvan.

Het tweede belangrijke punt is dat er een opvatting over katholiciteit nodig is waar men zich in kan vinden. Katholieke scholen die samen met hun betrokkenen na willen denken over de betekenis die de 'k' voor hen heeft, en die in hun katholiek-zijn onderscheidend willen zijn voor het leven in de wereld, kunnen baat hebben bij de open traditieopvatting die Boeve vertolkt. Want het is een opvatting die de actieve betrokkenheid bij de godsdienst honoreert, waarbij naar de heilzame betekenis van de godsdienst in de huidige tijd gezocht wordt. In dialoog. Het is ook een opvatting die de actieve betrokkenheid van katholieke organisaties, zoals scholen, in het mondiale leven (of het leven op aarde) volop honoreert. Ook in dialoog. En het is een opvatting die het katholiek onderwijs helpt om zichzelf, als het werkt aan zijn identiteit, te zien

als deel van een groter geheel, van een tijd en ruimte overstijgende gemeenschap. En misschien is ook dat iets wat het katholiek onderwijs aanspreekt.

Conclusie

Op basis van belangrijke principes van het katholiek sociaal denken heb ik aangegeven dat de katholieke school als educatieve gemeenschap deel uitmaakt van de katholieke kerk en deelt in de pastorale en missionaire zending van heel de kerk, om het heil van mens en aarde te dienen. Als het katholiek onderwijs op deze manier invulling geeft aan zijn godsdienstige identiteit, gaat het per definitie om een identiteit die in beweging is en die tot stand komt in dialoog. In dialoog met de kerkelijke traditie en in dialoog met de wereld. Een dergelijke invulling van katholiciteit sluit goed aan bij een open traditieopvatting, die juist door de kritische dialoog gekenmerkt wordt. Zij probeert niet om de katholieke identiteit te legitimeren vanuit het verlangen om het katholieke verleden te redden of te herhalen. Zij legitimeert de katholieke identiteit vanuit de mogelijkheden van de katholieke traditie om ook in het heden en in de toekomst bij te dragen aan de vorming van leerlingen en aan de

humanisering van de maatschappij. De katholieke school is katholiek, niet als instrument maar als onderdeel van de kerk gericht op de vorming van leerlingen en op de toewijding aan de maatschappij. Via de leerlingen en als educatieve gemeenschap die probeert het evangelie handen en voeten te geven, zoals in aandacht voor elkaar, en uit solidariteit met de zwakkeren en als oefenschool voor samen leren, samen werken en samen leven. Het blijft haar belangrijkste missie dat ze het katholieke geloof van liefde tot God en tot de naaste vertaalt naar aandacht voor elke afzonderlijke mens, van zorg voor onderlinge verhoudingen en van betrokkenheid bij de maatschappij. En als zodanig is ze kerk, vindplaats van gelovig katholiek leven.



Dimensies en types van katholieke identiteit

De vraag naar de katholieke identiteit houdt de gemoederen bezig. In I *Katholieke school : erfgenaam en erflater* is gemotiveerd waarom het de moeite waard is ons opnieuw bezig te houden met katholiciteit, met de identiteit van maatschappelijke organisaties, en vooral met katholiek onderwijs. Die discussie heeft naar mijn inzien twee kanten: die van de verbeelding, vormgeving van de katholieke identiteit (het hoe en het waar) en die van de inhoud van katholieke identiteit (het van waaruit en waartoe).

Identiteit als vraag

De katholieke identiteit van scholen spreekt niet meer vanzelf. Er zijn scholen die zich afvragen of ze eigenlijk nog wel katholiek zijn. Want als ze letten op de achtergronden van de leerlingen, de ouders, de leraren, de bestuurders en op hun band met de katholieke kerk, zijn er niet zoveel aanknopingspunten. Meer voor henzelf maar ook voor anderen wordt het dan de vraag of het predicaat 'voormalig katholiek' niet beter hun feitelijke situatie weergeeft. Er zijn er die dat prima vinden en die de 'k' uit de naam

laten. Want die 'k' ervaren ze als een vlag die de lading niet meer dekt. Er zijn ook mensen, die vermoeden dat met die 'k' iets in het geding is dat de kern van het onderwijs raakt, bijvoorbeeld omdat veel leraren hun beroep nog altijd als een roeping opvatten.²⁰ Zij zoeken naar een zinvolle invulling van hun katholiciteit. En daarbij willen ze zich niet door het verleden laten leiden: ze willen niet redden wat er nog te redden valt van het katholiek onderwijs van vroeger. Wat zij zoeken is een hedendaagse invulling die past bij het schoolleven van het moment en die openstaat voor de toekomst.

Ik wil op de eerste plaats verhelderen welke dimensies betrekking hebben op godsdienstige identiteit. Bij identiteit wordt namelijk maar al te vaak en soms uitsluitend gedacht aan de ogenblikkelijk herkenbare godsdienstige uitingsvormen, aan expliciet godsdienstige uitingsvormen. Echter, de bezinning op identiteit zoals die feitelijk in de katholieke onderwijswereld gaande is, is gebaat bij een wat ruimere blik; een blik gericht op de impliciete uitingsvormen. Daarin loop ik in dit betoog vooruit op III *Religieuze relatiekloof* (pag. 39). Veel leraren, schoolleiders en

bestuurders maken deel uit van de oudere generaties die veel ophebben met de vanzelfsprekende, impliciete en op mens en wereld gerichte manier van geloven. Ik schets vier ideaaltypische manieren die onderscheidend zijn voor de katholieke identiteit (monoloogschool, kleurloze school, kleurrijke school, dialogeschool). Ik hoop hiermee handvaten te bieden waarmee scholen verder geholpen kunnen worden met hun reflectie op hun katholiciteit en hoe zij dat bij voorkeur zouden willen uitdragen.

Identiteit: smal en breed, formeel en geleefd

Het begrip 'identiteit' kent een smalle en een brede definitie²¹. Beide zijn belangrijk. Bij een smalle vormgeving van godsdienstige identiteit wordt alleen gekeken naar het vak godsdienst of levensbeschouwing en naar het vieren van de godsdienstige feesten. De brede identiteitsbenadering gaat over de doorwerking van de godsdienst in allerlei andere facetten van de schoolpraktijk.

Een ander gangbaar onderscheid is de formele en geleefde identiteit. De formele identiteit wordt uitgedrukt in de visie van de school op haar eigen doel en missie. Ze heeft doorgaans, zoals we zullen zien, op diverse onderdelen betrekking; niet alleen op het vak godsdienst. Ik denk dat een

nota als *Bezield en zelfbewust*²² ook een voorbeeld is van een formele identiteit. De geleefde identiteit is de identiteit die naar voren komt in het handelen, in de opvattingen en de persoonlijke betrokkenheid van leraren, schoolleiders en bestuurders. Bij de geleefde identiteit gaat het niet om wat op papier staat, maar om dat wat belichaamd wordt in het doen en laten. Tussen de verwoorde of formele identiteit en de geleefde identiteit zit doorgaans een spanning.²³ Herkennen leraren en schoolleiders de missie van hun eigen school? Geeft ze echt de geest weer waar vanuit zij leven en werken? En herkennen ze zichzelf in de formele identiteit zoals de bisschoppen die verwoorden, bijvoorbeeld in genoemde nota?

De formele identiteit, zoals die door de bisschoppen wordt verwoord, ligt trouwens veel meer dan soms wordt verondersteld in de lijn van de geleefde identiteit, van de identiteit dus die in het schoolleven belichaamd wordt. Dit licht ik toe.

Dimensies van identiteit

Daartoe verhelder ik eerst een aantal dimensies van identiteit. Het moge duidelijk zijn dat ik daarmee de weg bewandel van de brede identiteitsopvatting. Ik maak daarbij gebruik van het proefschrift van Anneke de Wolff,

*Typisch Christelijk*²⁴, over de protestants-christelijke onderwijswereld. Met behulp van haar inzichten²⁵ probeer ik de vraag te beantwoorden wat eigenlijk 'typisch katholiek' genoemd zou mogen worden.

De eerste dimensie die De Wolff noemt is de *levensbeschouwelijke dimensie*: de godsdienstige en levensbeschouwelijke doelen en activiteiten. Hier gaat het om doelen en activiteiten om die leerlingen expliciet te laten kennismaken met de christelijke godsdienst en eventueel met andere niet-christelijke tradities. Hierbij valt natuurlijk te denken aan de vorming tijdens het vak godsdienst/levensbeschouwing, aan levensbeschouwelijke of godsdienstige communicatie, maar denk ook aan momenten van gebed, vieringen, dagopeningen en –sluitingen of andere momenten van bezinning of speciale plaatsen van stilte, bijvoorbeeld het beeld van een heilige in de school.²⁶

Godsdienstige identiteit heeft volgens haar ook een *pedagogische dimensie*.²⁷ Een aspect van visie van de school op opvoeding die doorwerkt in het pedagogisch klimaat en in de omgangsvormen. Niet alleen de manier waarop leraren omgaan met leerlingen, denk aan hun voorbeeldfunctie, hoort bij deze dimensie, maar ook de omgang en samenwerking met collega's en met ouders: het heeft allemaal betrekking op deze dimensie. En dat geldt ook voor de visie dat de school een waardengemeenschap van solidariteit,

gemeenschapszin, rechtvaardigheid, zorgzaamheid is. Waarden die ze tracht te belichamen. Feitelijk is daarmee de visie op opvoeding, de visie op mens-zijn aan de orde. Katholieke scholen refereren hierbij doorgaans aan een katholieke mensvisie, waarin de persoonlijke waardigheid en de uniciteit van elk kind centraal staat, ook van het kind 'waar wat mee is'. Katholieke scholen wijzen in dat kader doorgaans ook op het dialogische of het relationele karakter van het mens-zijn, waarmee wordt onderkend dat het in opvoeding en vorming gaat om hoofd, hart en handen; om een totaliteit van lichaam en ziel, van hart en geweten, van verstand en wil.²⁸ En dat het onderwijs bedoeld is om aan brede vorming bij te dragen. Een ander pedagogisch facet van het katholiek onderwijs is dat het in de opvoeding en de vorming gaat om een dienst aan het kind.

De volgende vindplaats van godsdienstige identiteit is de *onderwijskundige dimensie*.²⁹ Want ook in onderwijskundige leerdoelen en keuzen van de school tekent zich een godsdienstige identiteit af. Bij de leerdoelen valt bijvoorbeeld te denken aan het zelfstandig en verantwoord leren handelen, aan kritische betrokkenheid bij de samenleving en ook de kerk, aan persoonsvorming, aan de vorming van leerlingen in moreel, levensbeschouwelijk en godsdienstig opzicht, of aan de ontwikkeling van affiniteit met het niet benoembare,

het ongrijpbare, het geheimvolle van het leven. Naast de visie op de doelen van het onderwijs valt bij deze dimensie ook te denken aan de didactische principes en werkvormen die worden gekozen. Want ook bij de keuze voor interactieve werkvormen als dialogisch leren, werkvormen waarbij leerlingen leren met elkaar samen te werken, of waarbij leerlingen iets gaan ervaren en aanvoelen, tekent zich godsdienstige identiteit af. In concreto gaat dit over de leerprocessen, zowel wat inhoud en ordening betreft als werkwijzen. De *organisatorische dimensie*³⁰ die De Wolff vervolgens noemt, krijgt gestalte in de organisatie van het schoolleven. In de manier van leidinggeven, in het aannamebeleid van leraren, in hun begeleiding en mogelijkheden tot bijscholing en in de manier waarop beslissingen tot stand komen en worden meegedeeld, waarbij aan een respectvolle benadering, aan helderheid en aan het democratisch gehalte valt te denken. Godsdienstige identiteit toont zich ook in de contacten die de school onderhoudt. Wie maken deel uit van het netwerk van de school? Organisaties uit de buurt? Bij een school die op de samenleving gericht is, zal dat het geval zijn. En de kerk, maakt die ook deel uit van het netwerk? Zijn daar contacten mee? Ook de visie op ouders is hier aan de orde: hoe wordt met hen gesproken? Worden zij beschouwd als klanten die pedagogische en onderwijskundige diensten af komen nemen? Worden ze buiten de

deur gehouden, omdat ze met hun kritische en assertieve houding feitelijk als een bron van problemen worden ervaren? Zijn ze alleen welkom als de school behoefte heeft aan vrijwilligers om allerlei praktische klussen gedaan te krijgen? Of horen ze er wezenlijk bij, gelden ze als grondleggers van de school en als medeopvoeders met wie de school probeert samen te werken, wat feitelijk de katholieke opvatting over de relatie tussen ouders en onderwijs is? Ten slotte noemt De Wolff de *maatschappelijke dimensie*³¹ die tot uitdrukking komt in de visie van de school op de betekenis van het onderwijs voor de samenleving. Het is eigenlijk heel opvallend, dat De Wolff de maatschappelijke dimensie alleen betreft op het katholiek onderwijs; het is de Nederlandse Katholieke Schoolraad (NКСR) die deze maatschappelijke dimensie ter sprake brengt. De Wolff wekt de suggestie dat protestants-christelijke scholen deze dimensie niet kennen. Dat zij aan deze dimensie verder, op die ene alinea na, feitelijk geen aandacht besteedt, dit in tegenstelling tot de vele pagina's tekst, waarin de eerdere drie dimensies worden uitgewerkt, wijst er misschien op dat haar onderzoek *Typisch Christelijk?* misschien wel inderdaad, 'typisch christelijk' is. Het moge duidelijk zijn, dat ik hier niet wil beweren dat betrokkenheid bij de maatschappij in het protestants-christelijke onderwijs niet van belang wordt geacht. Dat zou een merkwaardige

stellingname zijn. Kennelijk gaat het in haar beleving bij maatschappelijke dimensie om een facet dat vooral in het katholiek onderwijs vindplaats is van godsdienstige identiteit.

Maatschappelijke dimensie: formeel of geleefd

Maar voordat ik die gedachte uitwerk, ga ik na hoe het eigenlijk zit met de maatschappelijke dimensie. Want we kunnen ons afvragen of het hier om de formele identiteit van het katholiek onderwijs gaat. Bestaat die eventueel enkel en alleen in de visie van de NКСR? Of maakt de maatschappelijke dimensie ook deel uit van de missie en de visie die scholen zelf formuleren? En maakt het daarnaast deel uit van hun geleefde identiteit?

Nu lijkt het mij dat de maatschappelijke dimensie bij beide terug te vinden is. Niet alleen getuigen diverse scholen er in hun mission statements van dat ze het belangrijk vinden dat de leerlingen worden voorbereid op een taak in de maatschappij; niet alleen omwille van de leerling maar ook omwille van de maatschappij. Veel leraren en ook ouders maken zich er hard voor. Want het moeten goede burgers worden die positief bijdragen aan de opbouw van de maatschappij. Inzet voor goede doelen, en ook maatschappelijke stages zijn hier uitingen van. Feitelijk wordt hier de katho-

lieke visie, de formele identiteit, namelijk dat het katholiek onderwijs niet alleen een dienst is aan het kind maar ook aan de maatschappij, belichaamd, uitgedrukt in het concrete schoolleven. Want het is voor katholieke scholen min of meer heilig dat het in hun onderwijs en vorming niet alleen gaat om het behalen van een diploma of het verwerven van een goed betaalde baan, maar dat leerlingen ook leren dat het belangrijk is een bijdrage te leveren aan de opbouw van de samenleving, je in te zetten voor het goede leven. Divers onderzoek laat zien dat die maatschappelijke dimensie aanwijsbaar is op verschillende manieren. In de eerste plaats zijn katholieke scholen, zo zegt Maurice de Hond,³² steviger dan andere scholen verankerd in hun plaatselijke omgeving. Er zijn nauwe banden en daaraan wordt kennelijk zorg besteed.

Vervolgens werkt de visie, dat het katholiek onderwijs voor moet bereiden op het positief bijdragen aan de maatschappij, door in de aandacht voor ethische thema's, goede doelen of maatschappelijke stages. Leerlingen worden voorbereid op het leven buiten de school. Maar het gaat daarbij in het katholiek onderwijs niet zomaar om burgerschap, maar om een bepaalde invulling van burgerschap. Een voorbeeld uit de documentaire *Kiezen en delen*³³ van Ton Verlind is illustratief: leerlingen doen hun maatschap-

pelijke stage niet bij de plaatselijke hockeyclub maar in zorginstellingen. Tot slot geeft de aandacht voor religies en levensbeschouwing in brede zin vaak uitdrukking aan die maatschappelijke dimensie. Het vak godsdienst/levensbeschouwing dat aandacht heeft voor de vorming van de leerlingen, de multiculturele en multireligieuze dialoog, is dan ook op te vatten als een duidelijke vindplaats van de maatschappelijke dienstbaarheid van dit onderwijs.

Ik concludeer dat bij de maatschappelijke dimensie niet alleen sprake is van een formele identiteit zoals de NKSР die omschrijft, maar dat die ook speelt binnen de formele identiteit zoals scholen die zelf formuleren. En verder dat de maatschappelijke dimensie als het gaat om de geleefde, de belichaamde identiteit, hoge ogen gooit. Het is een van de belangrijkste vindplaatsen van identiteit. De maatschappelijke gerichtheid en dienstbaarheid zijn min of meer heilig in het katholiek onderwijs. We zullen zien, dat het katholiek onderwijs precies op dit punt naadloos aansluit bij de formele identiteit zoals die door de nota *Bezield en zelfbewust* wordt omschreven.

Daarnaast is in het katholiek onderwijs nog sprake van een *kerkelijke dimensie*, ook die noemt De Wolff niet.

Om de kerkelijke dimensie te verkennen begin ik bij de belichaming van de identiteit in de concrete schoolpraktijk. Daarna ga ik na hoe die zich verhoudt tot de nota *Bezield en zelfbewust*.

Als punt van aanhoudende zorg

Een vluchtige blik op het katholiek onderwijsland laat betrokkenheid zien bij de kerk, namelijk bij de plaatselijke parochie, bij de diocesane kerk, de bisschop of de bisschoppelijk gedelegeerde, bij de kerkprovincie en met landelijke richtlijnen over de katholiciteit. Maar ook de berichtgeving van de media over de kerk, het geheel van de internationale geloofsgemeenschap en de beleving van de traditie door de eeuwen heen, maken die betrokkenheid zichtbaar. Er wordt in het katholiek onderwijs veel gezegd over zulke contacten: de vraag over de wenselijkheid ervan en zo ja, waarom dan? En wanneer dan? En onder welke condities dan? En hoe vul je dat dan in?

Er wordt ook het nodige gezegd over het belang van openheid en gelijkwaardigheid en de vraag wordt gesteld of en hoe de katholieke traditie het hedendaagse onderwijs nog kan inspireren.

Dat geheel in aanmerking genomen, denk ik dat we wel

mogen zeggen dat de kerkelijke dimensie een onderwerp is in het katholiek onderwijs. Het is een thema dat de gemeederen in meer of mindere mate bezighoudt. Hoewel scholen onderling sterk verschillen in de manier waarop die dimensie het beste in kan worden gevuld (maar dat geldt wel voor meer van de dimensies die ik noemde), is er in de praktijk wel overeenkomst, in zoverre dat die kerkelijke dimensie onderwijsbreed een punt van aandacht en zorg is. Maar, is die kerkelijke dimensie alleen aan te wijzen als een punt van aanhoudende zorg? Of wordt er ook iets met die zorg gedaan?

Als verlangen naar een bezield verband³⁴

Ik denk het wel, en dan denk ik vooral aan het verlangen van ouders en ook van leraren, dat de kinderen in aanraking komen met een bezielde gemeenschap, een bezield verband. Ik vermoed dat dit voor kerkelijke maar ook voor onkerkelijk geworden ouders en leraren een rol speelt. Want veel onkerkelijke mensen en dus ook ouders en leraren, beschouwen zichzelf nog wel degelijk katholiek. Kerkkritisch zijn hoort namelijk tot de religieuze praxis van zowel kerkelijke alsook onkerkelijke katholieken. Katholieken, ook als ze opgehouden zijn kerkelijk te zijn,

kunnen nog sterk betrokken zijn bij de katholieke kerk. Die betrokkenheid wordt dan doorgaans negatief uitgedrukt: in boosheid, teleurstelling of verdriet. De toonzetting drukt echter niet altijd ontstane of blijvende distantie tot de kerk uit, maar soms ook hoop, hoop die soms erg op de proef wordt gesteld. Dan gaat het om kritiek die uit het hart is gegrepen van gedoopte en gevormde katholieken die met deze betrokkenheid laten zien dat de kerk belangrijker is dan ze beseffen of willen weten.³⁵ Mijn punt hier is: bij kerkelijke en bij onkerkelijke katholieken blijft er iets als een verlangen naar gemeenschapsleven en gedeelde bezieling. Het is mijn indruk, op basis van onderzoek en contacten met onderzoeksscholen en stagescholen, dat dit verlangen zich kan richten op het katholiek onderwijs. Dat hangt naar mijn idee samen met het verzuilde verleden. Binnen de katholieke traditie kreeg de godsdienstige opvoeding van kinderen gestalte in de driehoek van gezin, parochie en school.³⁶ Vroeger lagen allerlei aspecten van de opvoeding, ook van de godsdienstige opvoeding, op het terrein van de katholieke school.³⁷ Om die reden, dat ouders ook in onze tijd, eigenlijk nog steeds kunnen verwachten dat de katholieke school op godsdienstig vlak iets doet, wat ze zelf niet denken te kunnen. En, het klinkt heel tegenstrijdig, het zijn vooral de onkerkelijk geworden ouders die dat van de katholieke school

verwachten. Juist die ouders bij wie de betrokkenheid bij de kerk is weggefallen, blijven verwachten dat de katholieke school aandacht heeft voor de godsdienstige vorming van de kinderen, juist omdat vooral zij vermoeden er zelf niet toe in staat te zijn.

Mijn ervaring met onderzoeksscholen en stagescholen laat zien dat ook onkerkelijke ouders eraan hechten dat hun kinderen in aanraking komen met de christelijke katholieke traditie. Omdat dit het leven verrijkt, omdat het richting-wijzers aanreikt waar de kinderen baat bij hebben. Naar mijn mening is het een typisch katholiek verwachtingspatroon dat de school in godsdienstig opzicht aanvult, waar ouders zelf onvoldoende raad mee weten, waar ze zelf te weinig voor in huis hebben.

Als dat verwachtingspatroon nader wordt onderzocht is het heel verhelderend om te rade te gaan bij bijvoorbeeld de documentaire *Kiezen en delen*. Want die laat ouders, maar ook schoolleiders, met onthutsende vanzelfsprekendheid zeggen, dat de katholieke school voor ouders een vorm van kerk-zijn is. Het is een goede en laagdrempelige manier om met het geloof kennis te maken voor ouders die de stap naar de kerk te groot vinden en voor degenen die een wat dogmatisch beeld bij de kerk hebben. En met een wat mij betreft verbazingwekkende stelligheid hoor je leraren en schoolleiders in de documentaire onderkennen dat

dit zo is en dat ze dat als katholieke school vooral moeten ondersteunen. Ik herken dat ook in mijn contacten in de onderwijswereld.

En zo wordt de katholieke school beschreven als een plaats waar kinderen, maar ook ouders op een herkenbare en bij hun leven passende manier met het geloof in aanraking komen. Iemand in de documentaire zei het als volgt: "De katholieke school is een plek waar mensen proberen om samen handen en voeten te geven aan de christelijk gelovige inspiratie, waar het geloof van de naastenliefde vertaald wordt naar zorg en aandacht voor mens en maatschappij." Daarmee wordt helder dat de katholieke school zelf vindplaats, en misschien wel de enige vindplaats, is van godsdienstig bezielde gemeenschapsleven, van kerk-zijn en iets wat ouders, ook onkerkelijke ouders, aan hun kinderen mee willen geven.

Men wil dat de kinderen in aanraking komen met een gemeenschap die bezielde is, waar een katholieke spiritualiteit handen en voeten krijgt en waar niet de institutionele en dogmatische aspecten van de kerk centraal staan, maar de aspecten van het viëren, de ethiek, en de gemeenschapsbeleving. Wat ouders en leraren de kinderen mee willen geven, is het besef en de ervaring deel te zijn van een bezielde gemeenschap, waarin je geborgen bent, waarin

je verbonden bent met de ander: de ander met een kleine letter en de Ander met een hoofdletter.

Wat mij betreft is het duidelijk, dat de kerkelijke dimensie niet alleen vorm krijgt als voortdurend punt van aandacht en zorg betreffende contacten met de plaatselijke, diocesane, of landelijke kerk. Die kerkelijke dimensie wordt ook belichaamd en ervaren als een verlangen dat de school zelf een bezielde gemeenschap is en een levensnabije en laagdrempelige vorm van kerk-zijn.

Typisch katholiek?

Als we kijken naar de dimensies van De Wolff, zien we dat de godsdienstige identiteit in katholieke scholen een levensbeschouwelijke, een pedagogische, een didactische en een organisatorische dimensie heeft. Nadere bestudering van het katholiek onderwijs leidt nog tot twee andere dimensies: de maatschappelijke en de kerkelijke.

Als we het totaal vergelijken met de nota *Bezielde en zelfbewust* kunnen we een paar dingen concluderen.

Ten eerste onderkent deze nota dat de godsdienstige en morele waarden doorwerken in alle aspecten van het schoolleven en dat ze er een eigen kleur aan geven. Aan het pedagogische klimaat, de omgangsvormen, de

gemeenschapszin, de inrichting en activiteiten, de plannen en programma's. In zoverre sluit de nota aan bij de visie van De Wolff, namelijk dat godsdienstige identiteit gestalte krijgt in verschillende dimensies.

De nota brengt echter ook heel duidelijk de maatschappelijke dimensie ter sprake; onderwijs is niet alleen een dienst aan het kind maar aan heel de samenleving.

Daarbij worden twee aspecten onderscheiden. Allereerst de interne: de samenleving die de school als educatieve gemeenschap in het klein is en die een leerschool is voor sociaal gedrag. Maar daarnaast heeft de nota het over een externe gerichtheid: niet de school zelf maar de context van de school, de samenleving dichtbij en veraf. Dat zijn precies de thema's die ook in het katholiek onderwijs een rol spelen. In dat opzicht sluit de formele identiteit, zoals de bisschoppen daarover spreken, heel goed aan bij de geleefde identiteit.

Daarnaast heeft de nota het over de kerkelijke dimensie, hoewel het denk ik meer in de lijn van de nota is om het niet te hebben over een kerkelijke dimensie waarin godsdienstigheid van de school gestalte krijgt. Beter is het om te zeggen dat de katholieke school, in het perspectief van de nota, vindplaats is van gelovig leven. Eigenlijk sluit de formele identiteit waarover de nota spreekt, goed aan op de geleefde identiteit.

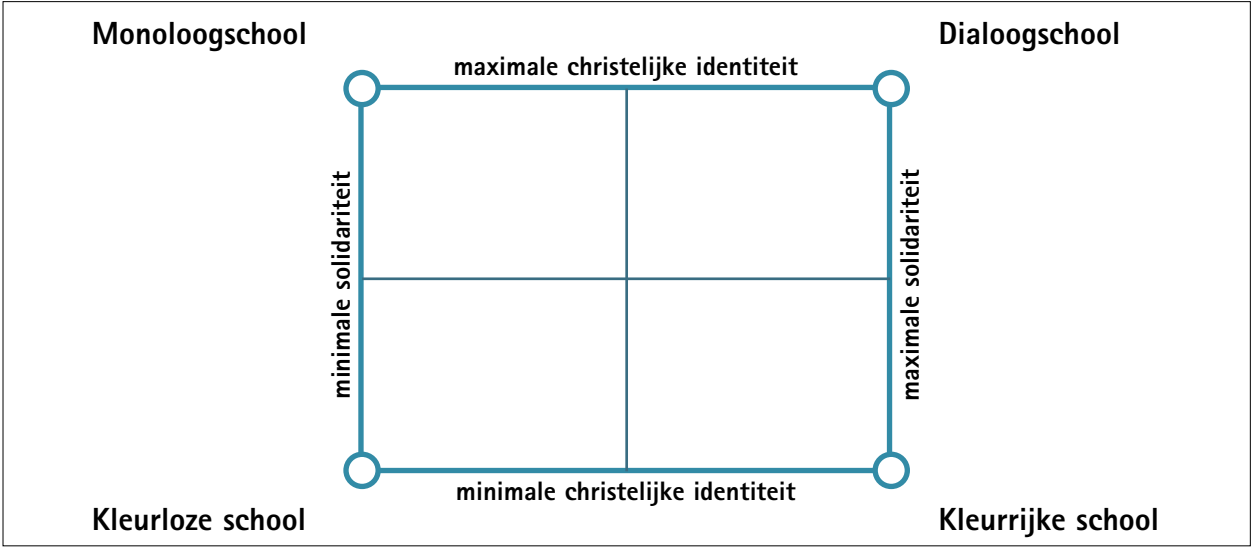
Wat de nota heel sterk naar voren brengt is, dat de school onderdeel is van de geloofsgemeenschap. Dat de school vindplaats is van kerk-zijn betekent dus niet dat de katholieke school als educatieve gemeenschap, in haar onderwijs en vorming eigenlijk een extern kerkelijk doel moet dienen. Neen, wat wordt bedoeld is, dat de katholieke school deelt in de zending van heel de kerk, juist als school; als educatieve gemeenschap die verbonden is met en dienstbaar is aan kerk en samenleving.³⁸ Sterker nog: die maatschappelijke dimensie hangt intrinsiek samen met de kerkelijke zending waar de school in deelt. Want heel de kerk heeft tot doel om het leven van mens en wereld te humaniseren, met Gods blijde boodschap in verband te brengen, om het geloof in Gods heil aan te kondigen en voor te leven. En het katholiek onderwijs deelt daarin en deelt daar op een eigen wijze in. De nota haalt hier een punt naar voren wat vanwege de praktijk van het schoolleven minder vreemd is dan je zou vermoeden.

Tot slot. Katholieke identiteit speelt dus een rol op micro-niveau: op het niveau van de ontmoeting tussen leraar en leerling. Daarnaast werkt ze door op het meso-niveau van de schoolcultuur en de schoolorganisatie. En tot slot heeft de katholieke identiteit met het macroniveau te maken: met de omringende samenleving en met de kerk.

Identiteit als vraag

Om het gesprek over vindplaatsen van identiteit te kunnen begeleiden in scholen, heb ik mij aangesloten bij de manier waarop dit in het gewone schoolleven en de discussies al gestalte krijgt, namelijk bij de geleefde identiteit. Ik ben ervan overtuigd dat het gezamenlijk in kaart brengen van wat er al gebeurt (impliciet en expliciet in bewust gekozen maar ook in de vanzelfsprekende uitingsvormen) ten goede komt aan de begeleiding van de scholen.

Dat lijkt me nodig want soms wordt gesteld, dat katholieke scholen het zo goed doen, vooral omdat ze *niet* katholiek zijn, of op een heel *vage* manier katholiek zijn. Ze danken hun succes dus eigenlijk aan het feit dat ze niet doen wat ze zouden moeten doen, namelijk: werk maken van hun katholieke identiteit. Mijn inbreng is erop gericht dat de soms te vage, impliciete manier van katholiek zijn, wordt opgediept en herkend wordt als uiting van daadwerkelijk katholiek zijn. En misschien wordt dan duidelijk dat katholieke scholen wel degelijk doen wat ze zouden moeten doen. En misschien sluit het eraf halen van de 'k' het beste dan niet aan bij de geleefde identiteit. De geleefde identiteit is er misschien nog het beste mee gediend wanneer deze wordt verbonden met de formele identiteit. Wellicht is



Identiteitsvierkant door Hermans en Ter Horst.

de geleefde identiteit er wel het meeste bij gebaat dat wat impliciet een rol speelt, expliciet gemaakt wordt.

Ideaaltypische katholieke scholen

Nu schets ik een viertal concepten of ideaaltypes van katholieke scholen, die ik ontleen aan Didier Pollefeyt.³⁹ De meeste concrete scholen vallen niet met een bepaald type samen maar neigen naar een bepaald type, terwijl ze ook wel kenmerken van een ander type hebben.

Met behulp van die types wil hij eigenlijk schetsen hoe het katholiek onderwijs omgaat met de postchristelijke en multireligieuze cultuur. Want katholieke scholen merken dat niet alleen de maatschappij postchristelijk en multireligieus is. Ze zijn het zelf ook. En dat brengt ons bij de vraag hoe je het beste gestalte kunt geven aan de katholieke identiteit. In de indeling in vier types wordt gewerkt met twee assen (schema). Met de as van de identiteit wordt bedoeld op aandacht en openheid voor de katholiek christelijke traditie en kerk. Met de as van de solidariteit wordt bedoeld op aandacht en openheid voor de postchristelijke en pluriforme cultuur.

Het eerste type is de katholieke school die maximaal werk maakt van de eigen katholieke identiteit, in combinatie met minimale solidariteit met de niet-katholieke buitenwereld. Dit type school wordt wel de *monoloogschool* genoemd. Het hanteert een gesloten, traditionalistische opvatting van de katholieke traditie en vooronderstelt katholiciteit bij schoolleiders, leraren, leerlingen en ouders. Dit type school richt zich op de eigen katholieke gemeenschap en wil een veilig pedagogisch milieu bieden in een buitenwereld die als vreemd en soms als vijandig wordt gezien en waar een passieve en afwachtende houding wordt aangenomen. De school biedt in religieus opzicht zekerheid en veiligheid. Die zekerheid dient niet te worden verstoord door dialoog met andere religieuze visies en houdingen. Deze worden in feite geweerd, buitengesloten of van hun eigenheid ontdaan: anderen moeten zich aanpassen.

Het tweede type is de *kleurloze school*. De katholieke identiteit krijgt op een minimale, zeer beperkte manier gestalte en dat geldt ook voor de solidariteit, dat wil zeggen: de gerichtheid op de wereld, ook op religieus terrein. In dit type school is de katholieke identiteit verwaterd. Er is in de school een vrijblijvende houding ten opzichte van alle religies en levensbeschouwingen. De school maakt als school van religie geen echt werk. Het al dan niet

religieus-zijn is een individuele keuze die niet door de school als gemeenschap gedragen wordt. Er is geen vorm van commitment met de een of de andere religie, ook niet met de katholieke. Tolerantie en respect voor de individuele vrijheid voeren de boventoon, wat met het risico gepaard gaat van weinig authentiek engagement en onverschilligheid. Deze katholieke school is feitelijk geseculariseerd.

Het derde type is de *kleurrijke school*. Dit type combineert minimale katholieke identiteit. De religieuze pluriformiteit wordt serieus genomen en er wordt werk gemaakt van betrokkenheid van leerlingen voor cultuur en maatschappij. Aandacht voor elkaar tekent het pedagogische klimaat; ook aandacht voor de religieuze pluriformiteit in de school zelf en voor het anders-zijn van de ander. Er is minimale aandacht voor de katholieke wortels en de voorkeurspositie van het katholieke geloof in de school, ook de interreligieuze dialoog wordt afgewezen. Men vreest dat een voorkeur voor het katholieke geloof ten koste gaat van de saamhorigheid en op weerstand stuit.

Het vierde type is de *dialoogschool*. Dit type combineert maximale christelijke identiteit met maximale solidariteit. Deze school staat in het midden van de culturele en religi-

euze pluriformiteit die ook in de school waar te nemen is. De katholieke identiteit krijgt vorm in de open houding en door de dialoog die aan wordt gegaan met deze pluriformiteit. Deze openheid voor anderen is geen belemmering voor de eigen identiteit maar juist een kans; in de ontmoeting met andere religies en levensbeschouwingen herprofileert de katholieke identiteit zich telkens opnieuw. Deze dialoog is niet alleen zinvol voor katholieken (of christenen) op school, maar ook voor de anders-gelovigen en niet-gelovigen. Dankzij deze dialoog wordt duidelijk, en wordt ontdekt wat het katholiek geloof te bieden heeft, maar ook wat het eigene van andere levensbeschouwelijke perspectieven is: voor katholieke, voor niet-katholieke en voor niet-gelovige leerlingen. De maximale aandacht voor de katholieke identiteit die open wordt opgevat, krijgt vorm in maximale solidariteit. De katholieke godsdienst heeft een voorkeurspositie en krijgt veel aandacht. En binnen een pluriforme context wordt juist vanuit het katholicisme (of christendom) en van katholieken (of christenen) een open houding gevraagd. Katholieke, anders-gelovige en niet-gelovige leerlingen hoeven zich niet aan te passen aan elkaar; ze worden uitgenodigd om zich te verdiepen in het eigen geloof en in het geloof van de ander en ze worden zo op het spoor van persoonlijke bewustwording en eigen keuze gezet.



Religieuze generatiekloof

Zowel binnen het katholiek onderwijs als in mijn onderzoek naar de ontwikkeling van religiositeit binnen het huiselijk leven neem ik verschil waar tussen de generaties met betrekking tot de religiositeit. Allereerst geef ik hieronder enkele belangrijke inzichten vanuit de generatiesociologie en vervolgens werk ik deze inzichten uit op het gebied van de religiositeit.

De generatiesociologie

We kijken naar de verschillen tussen de generaties, of anders gezegd: naar de eigen kenmerken van elke generatie docenten binnen het onderwijs. Daarbij doe ik een beroep op de generatiesociologie. Die zoekt namelijk naar gemeenschappelijke waardeoriëntaties, gedragspatronen en levenslopen binnen een bepaalde generatie.

Een van de grote namen in Nederland is de socioloog Becker⁴⁰, die stelt dat de jeugd- en jongvolwassenenperiode de belangrijkste periode is, de formatieve periode, de periode van het vijftiende tot het vijfentwintigste levensjaar. De historische, sociaaleconomische en

culturele⁴¹ situatie van deze formatieve periode is bepalend voor de waardeoriëntatie in heel het verdere leven.⁴² De Tweede Wereldoorlog, de studentenopstanden in de jaren zestig, de Vietnamoorlog, het ontstaan van popmuziek, de seksuele revolutie, het ontstaan van informatietechnologie, de val van de Berlijnse Muur, et cetera zijn situaties of ontwikkelingen die met name hun stempel drukken op de vijftien- tot vijfentwintigjarigen van dat moment. Die ervaringen worden blijvend meegenomen in de waardeoriëntatie van het volwassen bestaan.⁴³

Generatiegenoten delen dus dezelfde historische gebeurtenissen, politieke en economische structuur, en culturele achtergrond, tijdsgeest, muziekstromingen, modebeeld, et cetera. Dit betekent niet dat er tussen mensen van eenzelfde generatie geen verschillen zijn; het betekent dat die individuele verschillen ontwikkeld zijn in eenzelfde historische context.

Als we met het raamwerk van de generatiesociologie kijken naar de leraren die op dit moment werkzaam zijn in het onderwijs, hebben we met vier generaties van doen. Allereerst zien we de protestgeneratie en de zogenaamde

verloren generatie. Die vormen gezamenlijk de oudere generaties. Vervolgens zien we de pragmatische generatie en de generatie Einstein en zij vormen gezamenlijk de jongere generaties. Tussen die generaties is het jaar 1970 als geboortjaar een soort overgang of scharnierpunt. Mensen die voor 1970 geboren zijn, behoren tot de twee oudere generaties: de protestgeneratie en de verloren generatie. Ik neem ze samen, want volgens de generatiesociologie lijken die twee generaties wat betreft waardeoriëntatie op elkaar. Mensen die na 1970 geboren zijn, behoren bij de jongere generaties: de pragmatische generatie en de generatie Einstein of de generatie Y. Zij worden ook samengenomen omdat ook hun waardeoriëntaties tot op zekere hoogte op elkaar lijken. Bij de jongere generaties kan het in het onderwijs om leraren gaan en om leerlingen.

De oudere generaties: waardeoriëntatie

Bij de oudere generaties gaat het om de protestgeneratie, die geboren is tussen 1940 en 1955⁴⁴, en om de zogenaamde verloren generatie, geboren tussen 1955 en 1970⁴⁵.

De protestgeneratie

De protestgeneratie, ook wel babyboomers genoemd,

betreedt het maatschappelijk toneel vanaf de jaren zestig. Zij groeien op in een tijd van grotere welvaart en ze maken de technologische vernieuwingen bewust mee. In hun jongvolwassenheid neemt de vraag naar hoger opgeleide arbeidskrachten toe. Voor hen liggen overal kansen. Voor het eerst gaan kinderen uit lagere sociale milieus meer deelnemen aan vormen van middelbaar en hoger onderwijs. Daarmee stelt deze generatie de verantwoordelijkheden van een volwassen leven langer uit; ze blijven langer jongere.

Het directe gevolg daarvan is het ontstaan van een jongerencultuur die meer dan met de eerdere generaties het geval was, losstaat van de verzuilde en ouderlijke invloed, en die een protestkarakter heeft waar de popmuziek een grote rol in speelt. Deze generatie vindt individuele vrijheid en zelfontplooiing erg belangrijk. Vooral ook omdat de maatschappij dat vraagt, staan ze meer stil bij hun eigen mogelijkheden, kwaliteiten en verlangens. Want het beroeps- of levensperspectief van de ouders vormt niet langer het vanzelfsprekende vooruitzicht voor het eigen leven, en in meerdere opzichten gaan gebruiken of tradities binnen familie, sociale laag, gender, kerkelijkheid of buurt, minder zwaar wegen. Men zoekt een eigen weg, ook op relationeel vlak, waarbij anticonceptie de weg vrij maakt voor vrijere

seksuele omgangsvormen en voor relaties die niet primair of niet meteen op voortplanting gericht zijn. De contrasten tussen deze generatie en hun ouders worden scherper op het gebied van onderwijs, werk, vrije tijd en relatievorming en met name ook met betrekking tot waardeoriëntatie. Het was de tijd van de generatiekloof.

In het 'ik-tijdperk' maken traditionele, gedeelde belangen plaats voor persoonlijke ontwikkeling en groei.⁴⁶ Men neemt afscheid van een grondhouding van plichtsbesef, opofferingsgezindheid en dienstbaarheid aan anderen, zoals familie, buurt, kerk, sociale laag of land. Men is niet zomaar bereid om de eigen wensen en verlangens uit te stellen. Niet het uitstel maar de realisatie van de eigen verlangens en ontplooiingskansen staat voorop. Gezag en autoriteit worden bevestigd en geldende waarden en normen komen ter discussie te staan. Men distantieert zich in eerste instantie ook van een burgerlijke en op consumptie en bezit gerichte levensstijl. Naast hedonistische en maakbaarheidstrekken vertoont ze ook solidaire en immateriële trekken. Want de protestgeneratie is idealistisch; ze komt op voor een betere wereld, een wereld met mogelijkheden voor iedereen. Er is een groot democratiseringselan, een roep om spreiding van macht, kennis en inkomen, en een grote hang naar solidariteit. Geleidelijk aan maakt dit solidaire en immateriële streven plaats voor een grondhouding

die meer op het eigen leven betrokken is en op bestaanszekerheid en comfort. Dan komen de hedonistische trekken van deze waardeoriëntatie meer op de voorgrond.⁴⁷

De verloren generatie

De leden van de verloren generatie komen in de tweede helft van de jaren zeventig en de jaren tachtig op de arbeidsmarkt. Terwijl de protestgeneratie volop kansen heeft op de arbeidsmarkt, treft de verloren generatie een economische recessie aan die met name in werkloosheid onder schoolverlaters doorwerkt. Toch deelt deze generatie in grote lijnen de waardeoriëntatie van de protestgeneratie, vooral wat betreft de zelfontplooiing en de individuele vrijheid. Hun verwachtingen zijn echter nuchterder en bescheidener en ze zijn in politiek en maatschappelijk opzicht behoudender.

Waardeoriëntatie van de jongere generaties

Ook hierbij gaat het om twee generaties die veel op elkaar lijken: de pragmatische generatie en de generatie Einstein.

De pragmatische generatie

De pragmatische generatie is na 1970 geboren en opge-

groeit in een periode van economisch herstel. Het zijn de kinderen van de protestgeneratie die groot worden in een maatschappij die door de kernramp in Tsjernobyl met de neus op de risico's van de technische ontwikkelingen worden gedrukt, en geconfronteerd worden met de moeite die het kost om de milieu- en armoedeproblematiek op te lossen. Ook maken ze de val van de Berlijnse Muur en het Oost-Europese communisme bewust mee. In hun formatieve periode brokkelen de zogenaamde grote verhalen van godsdiensten en politieke ideologieën af. De aanwezigheid van meer culturen en religies draagt daaraan bij. Tegelijkertijd ontwikkelt zich de informatietechnologie, de cultuur van computers en internet, en krijgt de economie (internationale economische samenwerking) meer een integrerend gewicht. Bij de entree op de arbeidsmarkt ondervindt deze groep relatief weinig moeite. Deze generatie koppelt nuchterheid, zakelijkheid en hard werken aan een op het eigen leven gericht zijn⁴⁸, waarbij bindingen flexibeler worden (werk, privé en religieus) en de momentane beleving een groter accent krijgt.⁴⁹

De generatie Einstein

Vanaf de tweede helft van de jaren tachtig wordt een nieuwe generatie onderscheiden. De aanslag op de Twin Towers en de moorden op Fortuyn en Van Gogh gelden

als belangrijke gemarkeerde momenten in een periode dat de Nederlandse samenleving zoekt naar een eigen identiteit binnen een Europese en mondiale context, waarbij ze streeft naar een nieuw evenwicht in het multireligieuze en multiculturele Nederlandse landschap.⁵⁰ Deze door Boschma en Groen 'Generatie Einstein' gedoopte groep mensen⁵¹ groeit op in een informatiemaatschappij die multicultureel, massamediaal, commercieel en welvarend is.⁵² Het venster op de wereld dat internet biedt, maakt de wereld groter en kleiner tegelijk. Het leidt tot het besef dat waarheid niet anders dan voorlopig en fragmentarisch kan zijn, dat kennisautoriteit afneemt. Niet dat je veel weet, telt, maar dat je veel weet te vinden.

In vergelijking met de pragmatici hechten de 'Einsteiners', voor wie de wereld nog groter, onpersoonlijker en diffuser is geworden, grotere waarde aan stabiele en langlopende hechte relaties: vriendschappen maar ook familiebanden worden belangrijker. Ze zoeken niet alleen houvast in hechte banden maar ook in zichzelf, in de eigen authenticiteit. Het ontwikkelen van een eigen authentieke persoonlijkheid geldt als hoogste goed en factoren als opleiding, hoge cijfers, een baan, salaris, kledingstijl, haardracht, et cetera, staan in het teken van dit hoogste goed. Anders dan bij de pragmatici is het materiële geen doel maar middel; het laat zien wie je bent of hoe je gezien wilt worden.

Bij autochtone jongeren betekent dat, dat opleiding en werk worden beoordeeld op de mogelijkheden die ze bieden om bij te dragen aan de individuele ontplooiing. Het leven (opleiding, uitgaan, werk) maar ook het uiterlijk (kleding, haardracht, et cetera) is georiënteerd op de beleving en de expressie van de eigen identiteit.⁵³ De houding waarmee deze generatie de wereld tegemoet treedt, is selectief. Er moet worden gekozen uit een veelheid op allerlei gebied. De context wordt als beschikbaar aanbod ervaren, dat wordt beoordeeld op de mogelijkheid om positief bij te dragen aan het eigen leven. Terwijl bij de ouderen meer de nadruk ligt op de maakbaarheid van de wereld, staat bij de jongeren meer de maakbaarheid van het eigen leven of van het ik centraal. Bij het keuzeprocess speelt de beleving (of iets aanspreekt en hoe iets voelt) een belangrijkere rol dan innerlijke reflectie en dialoog. In hun aandacht voor maatschappelijke vragen is hun benadering vooral pragmatisch, snel en individueel, in plaats van traag en institutioneel. Deze generatie heeft geleerd zichzelf te waarderen, in zichzelf te geloven, op zichzelf te vertrouwen, 'zichzelf op de kaart te zetten', de eigen wensen voorop te stellen en het beste uit zichzelf te halen.

Als je de twee groepen, de ouderen van boven de veertig en de jongeren van onder de veertig met elkaar vergelijkt,

zie je wat betreft waardeoriëntatie een verschil tussen hen. Ik heb in mijn onderzoek naar de ontwikkeling van religiositeit binnen het familieleven gezien dat dit doorwerkt in de religieuze oriëntatie. Ook die is verschillend. Die kloof wordt naar mijn idee goed uitgedrukt met twee termen die ik aan een tekst van Leo Oosterveen ontleen: claustrofobie en pleinvrees.⁵⁴

Claustrofobie en pleinvrees

De oudere generatie is eigenlijk blijvend bezig om zich als individu los te maken, te bevrijden uit de collectieve en als bevoogdend ervaren patronen en structuren van kerk, familie, staat, sociale laag. In hun hang naar individuele emancipatie worden voorgeschreven kaders als een belemmering beschouwd voor de persoonlijke mondigheid en ontplooiing. Oosterveen vergelijkt het met claustrofobie: met de angst voor ruimtes die te klein zijn of die afgesloten zijn; het individu dreigt erin te stikken als gevolg van te weinig ruimte. Op religieus vlak wordt deze generatie gekenmerkt door een gekozen afstand tot de kerkelijke religie. En tot een cultuur waarin je als katholiek geacht wordt je eigen leven te leiden. Het is een religiositeit van individuele emancipatie, van het verlaten van de voorgegeven,

collectieve manieren van religieus-zijn en van het zoeken naar eigen vormen die aansluiten bij het eigen gevoel en de eigen overtuiging. In dat proces worden aangegeven kerkelijke kaders als bevoogdend ervaren en als een belemmering beschouwd voor de persoonlijke mondigheid en ontplooiing.

Bij de jongere generaties zien we in feite een omgekeerde beweging. Die lijden niet zozeer aan claustrofobie, maar lijken meer last van pleinvrees te hebben. In hun ervaring bevindt het individu zich alleen in het midden van de grote, weidse leegte van de mondiale wereld. En zo'n individu zoekt geen ruimte, maar beschutting, vastigheid, veiligheid en eigenheid. De individuele emancipatie is al bevochten, namelijk door de oudere generaties. En het individu beseft maar al te goed dat een instituut als de kerk hem of haar geen verplichtingen meer op kan leggen, tenzij hij of zij er zelf voor kiest zich daaraan te verbinden.

De onkerkelijkheid die voor veel ouderen een keuze is, spreekt voor de meeste jongeren vanzelf. Voor hen heeft juist betrokkenheid bij de kerk (of de moskee⁵⁵) een keuze-karakter. Als ze die keuze maken, lijken ze minder aanstoot te nemen aan de regels of voorschriften die bij een godsdienst horen. Die nemen ze erbij, en daar houden ze zich aan, of daar houden ze zich niet aan. Ook dat is hun eigen

keuze. Het punt van verschil met de ouderen is, dat de kaders en de regels als zodanig niet in de eerste plaats als een belemmering worden ervaren.

Het tweede punt van verschil is, dat bij het zoeken naar individuele religiositeit onder de oudere generaties een gelovige gemeenschap minder belangrijk is. Gelovig-zijn kun je ook wel buiten de kerk, hoor je dan zeggen, of: daar heb ik de kerk niet voor nodig. Onder kerkelijke betrokkenen uit deze generaties vormt de kerk niet zelden een plaats waar vooral hard gewerkt wordt om het kerkelijke leven gaande te houden. Betrokkenheid bij vieringen is vaak vooral functioneel: men is er omdat men in een koor moeten zingen, lector is of koster. Die functionele betrokkenheid roept de vraag op wat de betekenis van de kerk is als vindplaats van geloofsbeleving en geloofsverdieping, ook voor kerkleden, en of ook zij hun geloof niet vooral individueel beleven. Onder godsdienstige jongeren zie je het omgekeerde. Zij hechten veel waarde aan de kerk als vindplaats van geloofsbeleving en ook van gemeenschappelijke geloofsbeleving. Voor hen is de kerk niet zozeer een opgave, een loden last op de schouders, maar een gave: een gemeenschap waar je bij mag horen, waar je bij je naam gekend wordt, waar allerlei activiteiten je helpen om samen met anderen je eigen religieuze weg te vinden. De hang naar een ge-

meenschappelijke beleving van religiositeit zie je overigens niet alleen onder kerkelijke jongeren, met hun EO-dagen of Wereldjongerendagen, de bedevaarten naar Lourdes of de trek naar Taizè, maar ook onder de 'nieuwe spirituelen' leeft het verlangen naar gezamenlijkheid en gedeelde beleving, bijvoorbeeld binnen healings of godinnenfestivals en larp-evenementen. Peter Nissen⁵⁶, cultuur- en kerkhistoricus, spreekt in dat kader van de festivasilisering van de religie.

Het derde verschil is, dat oudere generaties vertrouwd zijn met verhalen, symbolen, waarden en normen uit de kerkelijke traditie. Ze herkennen de doorwerking van de godsdienst in cultuur en kunst, ze weten dat de godsdienst heeft bijgedragen aan de gezondheidszorg, het onderwijs, de rechtspraak, en ze beseffen dat maatschappelijke waarden als barmhartigheid, solidariteit, rechtvaardigheid, persoonlijke waardigheid en menselijke gelijkwaardigheid verweven zijn met godsdienstige inzichten. Ouderen zijn met andere woorden religieus geletterd. Dit in tegenstelling tot de jongeren die 'religieus analfabeet' zijn, om een andere term van Peter Nissen te gebruiken. Ze groeien op zonder als vanzelf in aanraking te komen met godsdienstige namen, rituelen, symbolen en inzichten, waardoor ze een groot gedeelte van de maatschappij en de cultuur niet

kunnen begrijpen. En waarmee ze ook niet vertrouwd zijn met taal of symboliek die ze kunnen helpen bij grens-ervaringen. Zo kan ik me een jong stel herinneren in het ziekenhuis waar ik werkte, dat net een baby had gekregen die zo ziek was dat het zou overlijden. Deze jonge mensen waren naar mij doorverwezen omdat ze dachten dat het zou helpen om het kind te dopen. In mijn contact met hen merkte ik, dat ze er geen flauw besef van hadden wat de doop betekent en dat ook bijvoorbeeld een tekst als het Onze Vader, hun volslagen onbekend voorkwam. In zekere zin geeft dat niet: het ontbreken van een religieuze vocabulaire betekent namelijk niet, dat er geen religieuze verlangens of vragen leven. Anderzijds is het wel belangrijk, want juist zo'n godsdienstig vocabulaire stelt mensen in staat om hun vragen en verlangens nader te articuleren, om er verder mee te komen.

Het vierde punt is dat ouderen relatief religieus zijn. Ze neigen tot openheid voor inzichten voor andere religies: andere christelijke, maar ook oosterse religies en levensbeschouwingen. Bij hen heeft zich compensatiegedrag afgetekend. Bij jongeren geldt dat niet. "De aantrekkingskracht van een New Age-achtige spiritualiteit", zo zegt Joep de Hart⁵⁷, "is voor jongeren niet groter, dan de aantrekkingskracht van de kerken." En die aantrekkingskracht is best klein.

Er is dus groei van niet-binding. Slechts een vijfde van de jongvolwassenen beschouwt de een of de andere gods-dienst of levensbeschouwing als inspirerend voor zichzelf. Laat staan dat er zoiets als binding wordt overwogen. Het beeld dat jongeren massaal aan het shoppen zouden zijn op de religieuze markt, klopt dus absoluut niet. De meeste jongeren zijn gewoon niet in religie geïnteresseerd. Ze vinden het prima als anderen er behoefte aan hebben, maar voor zichzelf hoeft het niet. Jongeren zijn dus niet actief maar afwachtend. Ze zien wel wat zich aandient.

Een volgend onderscheid heeft daarmee te maken. Religieuze betrokkenheid onder ouderen is reflexief van aard. Het geloof in een objectieve waarheid die voor iedereen zou gelden, heeft bij hen plaats gemaakt voor het besef van de unieke waarde van de eigen ervaring en gevoelens: niet de weg naar buiten maar de weg naar binnen is belangrijk, de weg van bezinning en reflectie. Onder jongeren ligt dat anders. Dat zien we allereerst binnen de nieuwe spiritualiteit. Frank Jespers⁵⁸ stelt vast dat die nieuwe spiritualiteit bij ouderen gekenmerkt wordt door aandacht voor bezinning en verdieping. Maar, de *audience cult* van de New Age heeft onder jongeren plaats gemaakt voor de *client cult* van de esoterie, van het paranormale en van de magie. De jongere nieuw-spirituele generatie maakt

gebruik van de diensten van mediums en behandelaars die via kaarten, amuletten, of glazen bollen de hulp inroepen van een andere werkelijkheid en van hogere krachten, ter leniging van lichamelijke, geestelijke en sociale problemen en in de hoop op een wonderlijke oplossing. Hier gaat het niet om reflectie en dialoog, maar om een meer consumptieve houding en om de directe ervaring van een bovennatuurlijke werkelijkheid.

"Ook als een bovennatuurlijke werkelijkheid geen rol speelt, is de levensoriëntatie die vooral onder jongeren leeft pragmatisch en fragmentarisch van aard", zegt Ellen Hijmans.⁵⁹ Die levensoriëntatie drukt zich niet in reflectie en persoonlijke bezinning uit, maar heeft onbevraagde en vanzelfsprekende trekken en komt naar voren in het handelen en in het realiseren van concrete behoeften in het hier en nu. Waarbij 'van het leven genieten' een belangrijke richtinggevende waarde en zelfs een dure plicht is. Kaski-onderzoek⁶⁰ laat zien, dat een groot deel van de jongeren en jongvolwassenen (ruim veertig procent van de 18- tot 40-jarigen) bij problemen zich daar het liefste zo weinig mogelijk mee bezighouden. Problemen bieden ze vooral het hoofd door er niet bij stil te staan en door zoveel mogelijk door te gaan met werk of met studie. Dat ze er geen vocabulaire voor hebben, zal daar niet helemaal vreemd aan zijn.

Verlangen naar geluk is niet alleen voor jongeren maar ook voor ouderen een belangrijk levensdoel. De catechismus zei het al: we zijn op aarde om God te dienen en om hier en in het hiernamaals gelukkig te worden. Er is echter wel een generationeel verschil. Zo wijst de ethicus Frits de Lange⁶¹ erop, dat onder de vooroorlogse generatie, de huidige 80-plussers, het besef van de hemel belangrijk is, als 'fase' die het leven op aarde moet bekronen en die ervaringen van gebrek en gemis in dat leven goed moet maken. Onder de hedendaagse senioren, de huidige 60-plussers, zo zegt De Lange, is van een andere vorm van uitstel sprake. Bij hen heeft het pensioen die rol gekregen. De huidige geseculariseerde oudere droomt van een aards vertroostend paradijs en wel in de laatste levensfase van het gepensioneerde bestaan. De hemel is niet afgeschaft, maar wordt verplaatst, aldus De Lange.

Misschien kun je in het verlengde van De Lange zeggen dat jongeren dromen van een heel leven waarin genieten centraal staat, zelfs een dure plicht wordt, en dat dit genieten eigenlijk geen uitstel verdraagt. Men verlangt min of meer directe bevrediging. Als er overduidelijk geen feestje is, wordt het geëist, en als het niet komt, vallen er klappen: zo dwingend is de hedonistische moraal, volgens de socioloog El Hadioui⁶² naar aanleiding van het feestje, of het gebrek aan een feestje in Haren in het najaar van 2012.

Nog een ander verschil is, dat ouderen vooral op een impliciete manier religieus zijn. Het religieus-zijn krijgt niet altijd vorm op een voor anderen herkenbare manier. Dat men iets vanuit religieuze motieven doet, dat hoeven anderen niet te weten, dat houdt men bij voorkeur voor zichzelf. Het religieus-zijn krijgt nogal eens impliciet vorm. Dat betekent overigens in het geheel niet dat dit gelovig-zijn alleen op het eigen leven betrekking heeft: veelal juist niet. Vooral religieus bewogen mensen zetten zich in op allerlei manieren. Maar, die religieuze bewogenheid noemen ze zelf niet; die wordt alleen bekend als opvallend resultaat van onderzoek door socioloog Kees Schuyt⁶³ naar bijvoorbeeld geefgedrag.

De jongere generaties hechten meer aan het expliciet maken van het religieuze. Dat zag ik in de gevangenis bij al de tatoeages van kruisbeelden en godsnamen, dat zie ik bij mijn studenten die wel een kruisje om hun hals hebben hangen, bij mijn dochter, die in Lourdes zei: "Ik had eigenlijk mijn Jezus-spijkerbroek aan moeten doen", bij de moslimmeisjes die kiezen voor de hoofddoek en de jongere generatie priesters die het boord weer draagt. Dat je godsdienstig bent, mag herkenbaar zijn. Nauw verweven met de impliciete religiositeit is de neiging onder ouderen om het eigene of het onderscheidende van een godsdienst te relativeren. In de omgang met andere

religies en levensbeschouwingen zijn zij geneigd om te zoeken naar de grootste gemene deler, naar dat wat bindt en overeenkomt, en met het nivelleren van de onderlinge verschillen. Ze zoeken naar religieuze harmonie. Jongeren daarentegen, die groot zijn geworden met religieuze diversiteit maar ook met *nine-eleven*, zijn nieuwsgierig naar het eigene en het onderscheidende, naar de toegevoegde waarde van een bepaalde opvatting of ritueel. Niet omdat ze zich op voorhand daaraan willen committeren, maar, omdat ze bij het ontmoeten van mensen die religieus zijn, graag weten wat hen bezielt, ook om te kijken hoe ze daar zelf tegenaan kijken. Ze zijn er niet van huis uit mee vertrouwd, ze hebben er weinig persoonlijke ballast bij en staan wel open voor de betekenis die bepaalde gebruiken, rituelen of verhalen hebben of zouden kunnen hebben in iemands persoonlijk leven. Jongeren zijn niet positief geïnteresseerd in religieuze systemen, maar kunnen wel openstaan voor het religieuze verhaal en de ervaring. Anders dan de ouderen zijn jongeren er daarbij niet zo van overtuigd dat het in de diverse religies of levensbeschouwingen ten diepste om hetzelfde gaat; zij zoeken en zien niet zozeer de eenheid, het harmonieuze of het overeenkomende, maar eerder het eigene of het onderscheidende van de diverse fragmenten.

Het laatste punt is de meer immanente geloofsbeleving onder de ouderen. Bij hen is het transcendentiebesef vaak vaagd. Een hemelse dimensie als een andere, overstijgende werkelijkheid die op de een of de andere manier 'van God' is, en die richting geeft aan het leven van mens en wereld, boet aan betekenis in. Dat geldt ook voor de rituelen en symbolen die naar transcendentie verwijzen. Niet zelden zijn ze weggezet als ware het lege en inhoudsloze vormen. Het geloof in God maakt plaats voor een geloof in het goddelijke of in 'iets' dat eventueel goddelijk genoemd zou kunnen worden. Dat goddelijke heeft niet zozeer een van buitenkomend karakter; het goddelijke is eerder in wording, en wel van binnenuit, in en tussen mensen. De religiositeit krijgt gestalte in de inzet voor vrede, voor menselijke waardigheid en gelijkberechtiging, voor milieu- of armoedevragen. Het gaat om transcendentie die binnen de immanentie vorm krijgt en waarbij heel veel nadruk ligt op de menselijke vermogens en verantwoordelijkheid om het goede leven te realiseren. Onder jongeren neemt de aandacht voor transcendentie weer toe. Soms in de vorm van een paranormale werkelijkheid, of een bovennatuurlijke werkelijkheid waarin geesten of overleden voorouders figureren, als een orde van lot en toeval, of als een cyclisch gebeuren met eeuwige processen van dood en wedergeboorte. En soms, onder

kerkelijke jongeren, als een mysterieuze ruimte die 'van God' is. Symbolen en rituelen, vaak individueel gekozen en soms ook op een eigen wijze ingevuld, zijn behulpzaam bij de omgang met transcendentie, hoe die dan ook gedacht wordt. Het is een spannende vraag of deze nogal verticaal gerichte religiositeit, net als de meer horizontaal gekleurde religiositeit van de ouderen, oog heeft voor het heil van de ander en het heil van de wereld en of die erop gericht is en in staat is om het individu van zichzelf te bevrijden.

IV



Ouders en het katholiek onderwijs

In Nederland gaat 34 procent van de leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs naar katholieke scholen, in totaal bijna 820.000 kinderen. De laatste jaren wordt steeds dringender de vraag gesteld naar de betekenis van de richting van de school bij de keuze van de ouders. Er is relatief veel onderzoek gedaan. De studie *Inspireren tot participatie* uit 2008⁶⁴, dat in opdracht van de Nederlandse Katholieke Schoolraad door de Radboud Universiteit is uitgevoerd, verdient in dit geval de aandacht. In het kader van dit onderzoek zijn naast leraren van het primair en voortgezet onderwijs en leerlingen van het voortgezet onderwijs, ook ouders benaderd met kinderen in het katholiek basisonderwijs, waardoor het representatieve gegevens levert over motieven en verwachtingen van deze groepen. Daarnaast geeft de opiniepeiling die Maurice de Hond⁶⁵ uitvoerde onder ouders met kinderen in het katholiek primair en voortgezet onderwijs een beeld dat in grote lijnen representatief is.

Het onderzoek meldt dat 66,9 procent van de ouders die voor katholiek basisonderwijs kiezen zichzelf als rooms-katholiek beschouwen. Dat betekent dat een substantieel gedeelte van de ouders die voor katholiek onderwijs kiezen

zichzelf niet als katholiek beschouwen. Het grootste gedeelte van deze niet-katholieke ouders (24,7 procent) bekent zich tot geen religie of kerkelijke gezindte⁶⁶. Dat veel ouders die kiezen voor katholiek onderwijs zelf niet katholiek zijn, wordt ook duidelijk uit de opiniepeiling van Maurice de Hond⁶⁷. Zijn onderzoeksgroep van ouders in het katholiek primair en voortgezet onderwijs bestaat voor 50 procent uit ouders die aangeven dat ze niet katholiek zijn. Hij heeft niet achterhaald of de niet-katholieken zichzelf tot een andere religie of kerkelijke gezindte rekenen.

Waarom kiezen zoveel niet-katholieke ouders voor katholiek onderwijs? Wat zijn hun motieven?

Het onderzoek van de Radboud Universiteit⁶⁸ geeft daar zicht op door aan te geven welk motief voor ouders in het basisonderwijs het belangrijkste is om voor een katholieke school te kiezen. Dat de school dichtbij is, wordt als eerste genoemd (32,4 procent). Vanwege de sfeer (25,4 procent) is een goede tweede. Het derde motief is dat de school goed staat aangeschreven (14 procent) en vervolgens wordt de katholiciteit van de school genoemd (12,1 procent). Vanwege bekenden op school (3,3 procent) speelt

een relatief geringe rol, evenals de openheid van de school voor verschillende religies (1,8 procent). Bij 11 procent van de ouders spelen andere redenen de grootste rol.

De katholiciteit is dus voor het overgrote deel (87,9 procent) van de ouders in het katholiek basisonderwijs niet de belangrijkste reden. Dat betekent echter niet dat de katholiciteit bij hen geen rol van betekenis speelt. Want zoals gezegd beschouwt 66,9 procent van alle bij het onderzoek betrokken ouders zichzelf als rooms-katholiek. Er is dus een grote groep ouders die zichzelf als katholiek beschouwt, terwijl bij hen de katholiciteit niet het belangrijkste motief is om voor een katholieke school te kiezen.

Daarmee is de vraag aan de orde welke betekenis ouders hechten aan de katholiciteit van de school. Speelt die een rol en op welke manier? Vinden ouders dat dit iets toevoegt? Een andere vraag is of zij de katholiciteit als een factor beschouwen die 'los verkrijgbaar' is. Kan katholiciteit gemeten worden als een afzonderlijke factor, of is ze verweven met andere motieven als bijvoorbeeld de sfeer, de nabijheid of de kwaliteit?

Deze vragen doen ertoe. Want het feit dat ouders de katholiciteit niet als (belangrijkste) motief noemen, wordt nog wel eens aangevoerd om het belang dat ouders aan het katholiek onderwijs hechten te relativeren. Ook de

gegroeide onkerkelijkheid van ouders wordt als een argument aangevoerd om het bestaansrecht van het katholiek onderwijs te betwisten. Omdat de ouders die kiezen voor katholiek onderwijs veelal niet kerkelijk zijn, zouden ze geen waarde hechten aan een katholieke school en zou de katholiciteit van de school slechts van ondergeschikte betekenis zijn. Dat zij de katholiciteit veelal niet als eerste keuzemotief noemen, wordt dan in dat licht geïnterpreteerd.

Deze vragen doen er ook toe omdat het katholiek onderwijs het over het algemeen goed doet. Niet zelden wordt dan geredeneerd dat katholieke scholen het zo goed doen, omdat ze eigenlijk niet katholiek zijn, of op een *heel vage manier* katholiek zijn. In die redenering danken katholieke scholen hun succes dus eigenlijk aan het feit dat ze *niet* doen wat ze *zouden moeten doen*, namelijk: werk maken van hun katholieke identiteit.

Hieronder ga ik in op de ouders: op de visies, de verwachtingen en de verlangens die katholieke en niet-katholieke ouders hebben van het katholieke onderwijs: primair en voortgezet onderwijs. Ik zal er verschillende aspecten van belichten. Ik begin bij enkele relevante fragmenten uit de documentaire *Kiezen en Delen*.⁶⁹ Het gaat om fragmenten waarin twee ouders het woord voeren en om fragmenten waarin leraren of directeurs zich uitspreken over de be-

trokkenheid en het verwachtingspatroon van ouders.

Op basis van die fragmenten heb ik zes aandachtspunten onderscheiden. Dat zijn zes aspecten van de betrokkenheid van ouders bij het katholiek onderwijs. Elk aandachtspunt van de documentaire krijgt meer diepgang door er onderzoekgegevens van kwantitatieve en kwalitatieve aard bij te betrekken. Bovendien wordt bij elk aandachtspunt een relatie gelegd met de katholieke godsdienst.

Ik heb niet de pretentie volledig te zijn. Het is veeleer bedoeld om de beschikbare gegevens bijeen te brengen en op grond daarvan een eerste beeld te schetsen van de verwachtingen van ouders bij het katholiek primair en voortgezet onderwijs.

Vooraf dient te worden opgemerkt dat het hier om gegevens gaat van ouders die gekozen hebben voor katholiek onderwijs. Dat is een groep die niet overeenkomt met de groep van katholieke ouders. We mogen namelijk aannemen dat er katholieke ouders zijn met kinderen die niet een katholieke school bezoeken maar bijvoorbeeld een protestants-christelijke of een openbare school. Er is geen onderzoek gedaan naar de omvang van deze groep of naar de motieven die tot hun keuze voor niet-katholiek onderwijs hebben geleid. Dat neemt niet weg dat in deze redenering ook deze groep genoemd mag worden.

Wat zoeken ouders in het katholiek onderwijs?

1. Aandacht voor de sfeer

"Alles sprak me aan, de sfeer, de kleinschaligheid, het lieflijke ..." Met deze zin verwoordt een moeder in de documentaire dat de aandacht voor de sfeer een belangrijke rol speelde in haar keuze voor deze katholieke school. Katholieke scholen hebben een sfeer waar veiligheid en geborgenheid belangrijk zijn. Zoals gezegd is dat voor veel ouders het belangrijkste motief om voor katholiek onderwijs te kiezen. Natuurlijk zijn op een katholieke school prestaties ook belangrijk, maar die *prestaties* van het kind staan niet los van de *relatie* met het kind. Bij de aandacht voor de sfeer, voor de veiligheid en voor het relationele gaat het erom dat kinderen zichzelf mogen zijn en dat ze hun talenten kunnen ontwikkelen. En daarbij gaat het niet alleen om intellectuele prestaties, maar ook om kwaliteiten en interesses op het gebied van kunst en cultuur, van hart en handen, van sport, van creativiteit, van bezinning. De Hond's opinieonderzoek onder ouders wijst uit, dat ruim 93 procent van de ouders meent dat het in het katholiek onderwijs niet alleen gaat om het verwerven van kennis en vaardigheden om later een baan en een inkomen te kunnen krijgen, maar dat het ook gaat om het ontwikkelen van persoonlijke talenten en het bijbrengen van waarden als

respect en verantwoordelijkheid. Onderwijs moet kinderen bijbrengen dat het in het leven om meer gaat dan kennis en verstand. Het onderwijs moet betrokken zijn op de vorming van heel de persoon en dat vraagt om een pedagogisch concept, dat aandacht voor de kwaliteiten van ieder kind afzonderlijk hoog in het vaandel heeft staan, evenals aandacht voor zorg voor leerlingen die zwakker zijn.

Is 'sfeer' verweven met de katholieke godsdienst?

Sfeer is een relationele term. Ouders geven ermee aan dat ze een onderwijscontext verwachten waarin leerlingen onderwijs zó aangeboden krijgen dat ze hun persoonlijke kwaliteiten kunnen ontdekken en ontwikkelen. Ze verlangen van de katholieke school dat die zich richt op de ontplooiing van de talenten van elke leerling en dat de school uitgaat van de fundamentele gelijkwaardigheid van alle leerlingen, ongeacht hun capaciteiten.

Maar, hangt de verwachting van ouders dat het katholiek onderwijs daarin voorziet, samen met de katholieke godsdienst? En hoe dan? Een bepaald fragment uit *Kiezen en Delen* is in dit verband illustratief. In dit fragment vertelt een schooldirecteur dat dienstbaarheid in navolging van Jezus van Nazareth de grondhouding is voor het onderwijs

als dienst aan de leerlingen. Dit is tekenend voor de katholieke onderwijsvisie, omdat dit onderwijs in het teken staat van de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Daarbij is de personalistische mensopvatting het uitgangspunt, namelijk dat ieder mens een persoon is, uniek en onherhaalbaar, met een onvervreembare menselijke waardigheid. Die waardigheid berust op het geschapen zijn door God naar Zijn beeld en gelijkenis. De mens is relationeel van aard en staat open voor de ander en de Ander. Onderwijs en vorming vanuit dat perspectief beperkt zich niet tot een intellectualistische en individualistische vorming, maar heeft ook aandacht voor het affectieve en het sociale, voor waardeoriëntatie, zingeving en transcendentie.

Uit de beschikbare gegevens is niet te achterhalen of de ouders die met deze verlangens naar een katholieke school komen, zich realiseren dat het om een verwachtingstroom gaat dat naadloos aansluit bij de katholieke onderwijsvisie. Sommigen realiseren zich dat misschien wel en anderen niet. Sommigen maken het misschien expliciet en anderen niet. Toch betekent dit niet dat in de aandacht voor de sfeer niet mag worden weggestreept de aandacht voor de katholiciteit van de school. Sterker nog: in de sfeer herkennen wij de aandacht en het verlangen naar de katholieke waarden. Want in de aandacht voor de sfeer klinkt een verlangen door dat nauw verweven is met de katholie-

ke godsdienst, en dat in de school al dan niet als zodanig geëxpliciteerd kan worden.

2. Aandacht voor de school als gemeenschap

"Dat samen, dat saamhorigheidsgevoel... daar zijn katholieken heel goed in." Deze zin die door een vader in de documentaire wordt uitgesproken, laat zien dat er ouders zijn, voor wie het onderwijs een breder doel kan dienen dan het individuele leer- of vormingsproces van hun eigen kind. Illustratief is het onderzoek van De Hond en dat stelt dat 81 procent van de ouders met kinderen op een katholieke school vindt dat de katholieke school saamhorigheid uitdraagt, en dat een katholieke school zorg voor elkaar boven het puur individuele belang stelt.⁷⁰

Voor veel ouders heeft onderwijs en vorming met gemeenschap te maken. Ze zien de school als een gemeenschap waar leerlingen met elkaar en met leraren te maken hebben, waar je leert rekenen, maar waar je ook leert om *rekening* met elkaar te houden. De school is een leerschool in sociaal gedrag, waar leraren een voorbeeldrol vervullen en de school is een gemeenschap, waar bepaalde waarden en normen een rol spelen en in de praktijk worden gebracht: samenwerken, aandacht voor de ander, zorgen voor elkaar, vergevingsgezindheid.⁷¹

Ouders vinden het belangrijk dat de school deze waarden

niet alleen verkondigt maar ook belichaamt, zodat hun kinderen gaan beseffen dat ze ergens bijhoren en dat ze zich als persoon erkend voelen en gewaardeerd binnen de schoolgemeenschap.

In *Kiezen en Delen* wordt duidelijk dat ook ouders deel uitmaken van de gemeenschap die de katholieke school vormt. Bijvoorbeeld hecht de eerder geciteerde moeder er duidelijk belang aan dat ook haar mening telt en dat ook zij als moeder ertoe doet. Ook andere fragmenten verhalen dat ouders er waarde aan hechten dat hun inbreng telt. Deze ouders laten zien dat de katholieke school in hun opvatting geen plek is waar zij klant zijn of consument. Voor hen is de school een plek waar ze nauw bij betrokken zijn, waar hun medewerking en inzet welkom is, waar ze bijhoren, waar wordt gevraagd: wat vind jij? Over haar *kinderen* zegt de moeder dat het goed is om te weten dat je ergens bijhoort, om te weten wie je bent. Maar ze heeft het ook over *zichzelf*. Op dat verlangen om ergens bij te horen kom ik zo dadelijk nog terug. Mijn punt hier is, dat ouders, als zij hoog opgeven over de katholieke school als een gemeenschap waar elke persoon deel van uitmaakt, zij het ook over zichzelf kunnen hebben: over hun eigen verlangen om deel uit te maken van een groter geheel en over hun eigen verlangen naar betrokkenheid en partnerschap.

Met de aandacht voor de school als waardegemeenschap geven ouders aan dat ze het belangrijk vinden dat de school bijdraagt aan de sociale vaardigheden en de morele vorming van hun kinderen. Bovendien verwachten ze dat hun kinderen, maar ook zichzelf, de ervaring opdoen deel te zijn van een groter geheel, waar ze op een eigen manier een plek hebben en aan bij kunnen dragen.

Is 'gemeenschap' verweven met de katholieke godsdienst?

De aandacht hiervoor is verweven met de katholieke traditie. In de verwachting dat de school een waardegemeenschap is, betekent de personalistische mensvisie dat mensen zich alleen kunnen ontwikkelen met en door anderen. Want de mens is een relationeel wezen dat zichzelf wordt door om te gaan met anderen en bij te dragen aan de opbouw van een gemeenschap. Dat ouders verwachten dat hun betrokkenheid en participatie positief worden ontvangen, hangt ermee samen dat katholiek onderwijs voortkomt uit de in de grondwet verankerde vrijheid van ouders om onderwijs te kiezen dat overeenkomt met hun (godsdienstige) waardeoriëntatie. Dat ouders verwachten dat ze deel uitmaken van de waardegemeenschap die de school is,

ligt in dit licht gezien voor de hand. Die verwachting vloeit voort uit de katholieke onderwijsvisie op de relatie tussen ouders en school, waar van ouders participatie wordt verwacht en zij als medeopvoeders gelden.

Ook de verwachting dat de school een gemeenschap is waar ook ouders deel van uitmaken en waar bepaalde waarden worden belichaamd, is van godsdienstige aard. Dit wordt echter niet steeds onderkend of geëxpliciteerd. De gedachte dat de waardeoriëntatie vooral belichaamd wordt, lijkt het katholiek onderwijs op het katholieke familielevens.

Mijn onderzoek naar de ontwikkeling van religiositeit binnen drie generaties van katholieke families laat zien, dat de katholieke godsdienst bij elke generatie van katholieken vooral belichaamd wordt.⁷² De katholieke onderwijswereld vertoont grote overeenkomsten met het familielevens omdat ook hier de godsdienstigheid (de belichaming ervan) vooral impliciet aanwezig is.

3. Aandacht voor de samenleving

Een volgend aspect dat ouders van belang vinden in het katholiek onderwijs is de spiritualiteit die gebaseerd is op katholieke beginselen, want 'daar kom je verder mee in het leven en zo draag je bij aan de maatschappij'. Dit fragment, waarin de eerder bedoelde vader aan het woord is,

illustreert dat ouders eraan hechten dat het onderwijs aansluit op de maatschappij. Het gaat hem erom dat de katholieke school bruggen bouwt naar de samenleving en dat is een thema dat breed leeft. Ook volgens De Hond krijgt de aandacht voor de saamhorigheid op school, voor de gemeenschap die de school zelf is, een vervolg in de aandacht voor de wereld die de school omringt.⁷³ Hier wil ik vier bruggen noemen die het katholiek onderwijs bouwt in de richting van de samenleving.

De eerste brug is de betrokkenheid bij de directe schoolomgeving: dorp, regio, buurt of stad. "Ouders met kinderen op katholieke scholen", zo zegt Maurice de Hond, "vinden dat katholieke scholen steviger dan andere scholen verankerd zijn in hun plaatselijke omgeving."⁷⁴ Er zijn nauwe banden en daaraan wordt kennelijk zorg besteed.

De tweede brug betreft het besef dat katholiek onderwijs voor moet bereiden op het positief bijdragen aan de maatschappij. Ouders in het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs vinden het dus belangrijk dat hun kinderen zich op school verdiepen in maatschappelijke en ethische onderwerpen, zoals discriminatie en milieuproblematiek.⁷⁵ Want het moeten goede burgers worden die positief bijdragen aan de opbouw van de maatschappij. Inzet voor goede doelen, en ook maatschappelijke stages zijn hier uitingen van.

Maar, burgerschap in het katholiek onderwijs heeft een eigen betekenis. Leerlingen doen hun stage niet bij de plaatselijke hockeyclub maar in zorginstellingen, zo meldt een docent in *Kiezen en Delen*. Dat vind ik wel een mooi voorbeeld van de waarneming van Frank Willems in *Schoolbestuur*⁷⁶, waar hij stelt dat in het katholiek onderwijs de term 'burgerschap' relatief gemeenschapsgericht wordt ingevuld. "Ook in katholieke scholen is een individualistische visie op burgerschap waar te nemen", zo zegt hij. Een visie die kan leiden tot een samenleving van een 'naast-elkaar-leven'. Maar op katholieke scholen speelt daarnaast ook een gemeenschapsgerichte visie op burgerschap een belangrijke rol. In deze visie heeft burgerschap te maken met inzet voor de gemeenschap, met actieve tolerantie, met solidariteit en met partijdige rechtvaardigheid: aandacht voor het recht van de zwakke.

De derde brug die het katholiek onderwijs verbindt met de samenleving is de solidaire en gemeenschapsgerichte visie op burgerschap.

De vierde brug naar de maatschappij is de aandacht voor godsdienst/levensbeschouwing. In het katholiek voortgezet onderwijs krijgt dat onder meer vorm bij het vak godsdienst/levensbeschouwing en in het primair onderwijs vormt het een aandachtsveld binnen het onderwijs als geheel. Vanwege dit aandachtsveld of vak gaat de school

expliciet in op de religieuze en culturele pluriformiteit, en bereidt het de leerlingen voor op deelname daaraan. Daarom kan gesteld worden dat de expliciete aandacht van het katholiek onderwijs voor religiositeit en religieuze diversiteit als zodanig, een dienst is aan de samenleving. Door de leerlingen voor te bereiden op de religieuze diversiteit en leerlingen te laten oefenen met religieuze en levensbeschouwelijke verschillen. Katholieke scholen, evenals protestants-christelijke scholen, bieden aan de samenleving met het vak godsdienst/levensbeschouwing een unieke dienst aan, omdat ze leerlingen bewust en gestructureerd om leren gaan met godsdienstige en levensbeschouwelijke diversiteit.⁷⁷

Is aandacht voor de samenleving verweven met de katholieke godsdienst?

Volgens de katholieke onderwijsvisie is onderwijs niet alleen een dienst aan de ontwikkeling van de leerlingen. De ontplooiende persoonlijkheid en de ontwikkelde capaciteiten staan op hun beurt ten dienste van het grotere geheel van de samenleving en van de mensheid, op kleine en grote schaal. Enkele opmerkingen in *Kiezen en Delen* maken duidelijk dat die gerichtheid op de samenleving godsdienstig

gefundeerd is. Zo maakt de eerder genoemde vader expliciet gewag van het katholiek karakter van een maatschappelijk georiënteerde spiritualiteit en een docent geeft aan dat bij de maatschappelijke stages het godsdienstig gebod van de naastenliefde geldt. Bij deze activiteiten is kennelijk de caritas, de diaconale inzet van de katholieke godsdienst aan de orde. Het terloopse van deze opmerkingen doet vermoeden dat in het katholiek onderwijs het godsdienstig-zijn niet zozeer naar voren komt in de verwoording van wat persoonlijk geloofd wordt, maar vooral naar voren komt in een sociale, op de ander gerichte en op de samenleving betrokken levenshouding. Ook bij dit aandachtspunt is het katholiek onderwijs nauw verweven met de katholieke traditie en geloofsbeleving. En ook is het de vraag of men zich ervan bewust is dat het hierbij om een onderwijspraktijk gaat die godsdienstige wortels heeft. De Wolff voert deze oriëntatie op de maatschappij zelfs op als een kenmerk dat eigen is aan het katholiek onderwijs.⁷⁸

Zoals gezegd hechten ouders veel waarde aan de maatschappelijke gerichtheid van het katholiek onderwijs. Er heerst echter geen eenstemmigheid over de betekenis van de katholieke traditie. Met name de omgang met de godsdienstige en levensbeschouwelijke pluriformiteit laten

spanningen zien. De volgende aandachtspunten geven daar meer zicht op.

4. Aandacht voor de katholieke traditie

"Ik wil mijn kinderen niet traditieloos laten opgroeien", zegt een vader in *Kiezen en Delen* en een andere ouder sluit daarop aan door te stellen, dat ze de godsdienstige traditie beschouwt als een enorme schat van inzichten, verhalen, normen, waarden, rituelen en feesten waar kinderen kennis mee moeten maken willen ze de maatschappij, de kunst en de cultuur goed kunnen begrijpen. Ze vindt het armoedig als de school daar geen aandacht aan besteedt. Dat de school leerlingen kennis laat maken met de katholieke traditie staat in het teken van hun maatschappelijke oriëntatie en in dat opzicht sluit het aan bij het vorige aandachtspunt.

Daarnaast sluit dit aandachtspunt aan bij de persoonsvorming en de gemeenschapsvorming. Aandacht voor alle aspecten van de menselijke ontwikkeling omvat ook aandacht voor het godsdienstige en levensbeschouwelijke aspect.

Het zijn niet alleen kerkelijke of godsdienstige ouders die waarde hechten aan katholiek onderwijs. Ook onder onkerkelijke ouders leeft die behoefte.

Dat hangt mede samen met het verleden. In de katholieke traditie zijn ouders er namelijk van huis uit aan gewend dat de godsdienstige opvoeding van kinderen gestalte krijgt in de driehoek van gezin, parochie en school. Allerlei aspecten van de opvoeding, zoals de goede antwoorden weten op godsdienstige vragen, lagen op het terrein van de school, want die verzorgde het catechismusonderwijs. Ook in deze tijd speelt het een rol dat ouders nog steeds verwachten dat de katholieke school doet wat ze zelf niet denken te kunnen wat de godsdienstige opvoeding aangaat. En, het klinkt heel tegenstrijdig, het zijn vooral de ouders bij wie de betrokkenheid bij de kerk is weggefallen die dat van de katholieke school verwachten. Juist bij deze ouders kan de verwachting een rol blijven spelen dat de katholieke school aandacht heeft voor de godsdienstige vorming van de kinderen, omdat de katholieke school dat eigenlijk vanaf haar ontstaan heeft gedaan. Het vroegere katholieke verwachtingspatroon van de complementariteit, waarbij de school op godsdienstig vlak de opvoeding in het gezinsleven aanvult, speelt nog steeds, ook onder onkerkelijken, een rol.

Het gaat daarbij echter niet steeds om godsdienstsonderwijs dat exclusief katholiek is. 80 procent van de ouders met kinderen op een katholieke school voor primair en voortgezet onderwijs, zo zegt Maurice de Hond⁷⁹, vindt dat

die school in haar onderwijs leerlingen doet verwonderen over de mysteries van het leven en de natuur, en hen een besef meegeeft dat er 'meer' is. Kennelijk vinden ouders het belangrijk dat de school eraan bijdraagt dat hun kinderen leren nadenken over levensbeschouwelijke en religieuze vragen en dat ze leren stilstaan bij godsdienstige tradities en hun omgang met dit type vragen.

Onderzoek van de Radboud Universiteit wijst in dit verband op twee discussiepunten.⁸⁰ Het eerste punt is of het katholiek onderwijs de leerlingen op godsdienstig en levensbeschouwelijk gebied vooral wil informeren of vooral wil vormen. De tweede discussie gaat over de vraag naar de verhouding tussen de katholiek-christelijke godsdienst en andere godsdiensten en levensbeschouwingen. Waarover worden de leerlingen geïnformeerd, en vanuit welk perspectief vindt de vorming plaats?

Onderzoek laat zien dat de ouders in het basisonderwijs iets meer dan de leraren doen, waarde hechten aan kennisoverdracht. Maar die kennisoverdracht staat niet tegenover vorming, maar ernaast. Een andere bevinding is de grote samenhang die in de onderzoeksgroep wordt gevonden tussen vorming vanuit christelijk perspectief en vorming vanuit multireligieus perspectief, maar dat die samenhang onder de ouders die aan het onderzoek deelnamen iets

minder is. Ouders in het primair onderwijs stemmen iets minder dan de anderen (vo-leerlingen en po- en vo-leraren) in met vorming vanuit christelijk en multireligieus perspectief.⁸¹ Dat wordt verhelderd door de waarde die ouders hechten aan expliciet christelijke vieringen rond Kerstmis en Pasen (resp. 96,3 en 87,4 procent) in vergelijking met vieringen van niet-christelijke godsdiensten (18,2 procent). Slechts 11,8 procent van de ouders hecht er waarde aan dat de katholieke school het Suikerfeest viert.⁸²

Een ander opmerkelijk aandachtspunt in het onderzoek is dat de ouders in het primair onderwijs, in iets mindere mate dan de leraren, in de school aandacht willen voor de christelijke tradities.⁸³

De opiniepeiling van De Hond die zich naast ouders in het primair onderwijs ook op ouders in het voortgezet onderwijs richt, geeft wat uitgebreider zicht op de aandacht die het katholiek onderwijs volgens de ouders moet hebben voor de katholieke traditie.⁸⁴ Vooral het tweede en meer open gedeelte van de opiniepeiling is in dat opzicht informatief. In dat gedeelte wordt niet op representativiteit en percentages ingezet, maar worden aspecten van de betrokkenheid van ouders bij het katholiek onderwijs in beeld gebracht. Daarbij zijn een aantal reacties binnengekomen over de invulling van het katholicisme en het christendom in het katholiek onderwijs. Maar het aantal reacties

van ouders op de omgang met andere godsdiensten in de school is net zo groot, wat er volgens De Hond op wijst dat dit een thema is dat de gemoederen van ouders sterk bezighoudt.

Van die reacties is het opvallend, dat ouders niet zozeer bezig zijn met niet-christelijke religies in het algemeen, maar zich vooral bezighouden met de rol van de islam in het katholiek onderwijs, en in het verlengde daarvan, in de samenleving.

Bij de ouders zijn allereerst drie soorten van houdingen te onderscheiden, waarbij zij de katholiciteit van de school in hun argumentatie betrekken.

Een eerste houding die ik onderscheid, is die van het inclusivisme: de voorkeurspositie van de katholieke godsdienst. De katholiciteit van de school impliceert volgens die ouders dat de school in de eerste plaats aandacht moet besteden aan de katholieke godsdienst, verhalen, feesten, normen en waarden, et cetera. Daarnaast moeten de leerlingen ook kennis nemen van andere religies en is respect voor (de aanhangers van) andere godsdiensten belangrijk. Dat betekent echter niet, dat de school ook vorming aanbiedt vanuit bijvoorbeeld het perspectief van de islam. Voor deze ouders is de katholiciteit een argument om vanuit de eigen godsdienst open te staan voor andere godsdiensten en

voor leerlingen met een andere godsdienstige achtergrond. Een tweede houding die ik onderscheid is die van het katholieke exclusivisme. De katholiciteit van de school betekent volgens deze ouders dat het onderwijs en de vorming exclusief moeten vertrekken vanuit de katholieke godsdienst, verhalen, feesten, et cetera. Aandacht voor andere religies en vooral de islam wordt afgewezen en soms wordt ook de aanwezigheid van moslimleerlingen op de katholieke school als onwenselijk gezien. Voor deze ouders vormt de katholiciteit van de school een argument tegen en een antwoord op wat wordt beschouwd als de islamisering van de samenleving.

De derde houding is een 'cultuurkatholieke'. Deze naam geef ik aan de reacties van de ouders die aangeven dat het hun niet om het katholieke geloof als zodanig te doen is, maar om de katholiek-christelijke traditie als basis van de westerse cultuur. In deze reacties wordt de katholiek-christelijke traditie die het westerse onderwijs en de cultuur fundeert, aangevoerd als een argument voor het behoud van het westerse karakter ervan. Niet het katholieke geloof maar de katholieke traditie vormt het argument om de school te beschermen tegen de invloed van de islam en moslimleerlingen.

De opiniepeiling van De Hond laat daarnaast nog drie andere houdingen van ouders zien, waarbij de katholiciteit

van de school geen rol speelt of af wordt gewezen. Een van de andere houdingen die wordt bepleit, is de pluralistische: de katholieke school moet op een gelijke manier aandacht besteden aan de verschillende geloven, inclusief het katholieke. De school moet de leerlingen ook stil leren staan bij de gevaren van godsdiensten.

De andere houding is de niet-godsdienstige. Of een school al dan niet katholiek is, is niet van belang. Het enige dat ertoe doet, is dat het witte en westerse karakter van de school (en de samenleving) beschermd wordt.

De laatste houding die wordt bepleit, is de afwijzing van het confessionele karakter van het onderwijs. Deze ouders willen dat de school geen enkele aandacht besteedt aan welke godsdienst dan ook. Godsdiensten horen in hun visie geen plaats te hebben in het openbare leven en ook niet op de school. De afschaffing van het confessioneel onderwijs maakt deel uit van het perspectief van deze ouders.

Hoe verhouden 'de verwachtingen van de ouders' zich tot de katholieke traditie?

Hier is veel over te zeggen. Ik beperk me tot enkele opmerkingen. De eerste betreft de laatste drie houdingen: de reacties van de ouders die bij de omgang met godsdien-

sten in de school niet verwijzen naar de katholieke traditie of die deze afwijzen. Hun reacties laten zien dat er ouders zijn die omwille van de afstand of de kwaliteit van het onderwijs gekozen hebben voor een katholieke school. Hun antwoorden geven niet aan dat ze openstaan voor de katholiciteit van dit onderwijs en soms wijzen ze die zelfs af.

Mijn tweede opmerking betreft de eerste drie reacties: de ouders die het katholicisme in hun argumentatie betrekken. Ik wil daar graag op ingaan door te refereren aan mijn onderzoek naar de ontwikkeling van religiositeit in katholiek kerkelijke families en niet meer kerkelijke families.⁸⁵ Want ook in het familieleven is de houding ten opzichte van andere godsdiensten een thema dat de gemoederen bezighoudt. En ook binnen het familieleven zijn de beide houdingen ten opzichte van andere godsdiensten waar te nemen: de houding van openheid en de houding van afweer. Bij beide houdingen wordt ook in het familieleven de katholiciteit als argument aangevoerd.

In het katholieke familieleven viel het echter op dat voornamelijk onkerkelijke katholieken andere culturen en religies als een bedreiging zien. Die argwaan trof trouwens niet alleen de islam maar ook de katholieke kerk. En het was vooral onder de onkerkelijke katholieken dat de wes-

terse identiteit als vastomlijnd wordt beschouwd in bekend veronderstelde en niet ter discussie staande patronen. Hun reacties wekten de indruk dat het conventioneel katholicisme uit het midden van de vorige eeuw in een nieuwe vorm voort is gaan leven en wel onder de onkerkelijk geworden katholieken die niet vertrouwd zijn geraakt met nieuwere en meer open kerkelijke inzichten. Onder kerkelijke katholieken zie je een andere houding: daar is meer openheid voor andere religies.

Dat veel van de interculturele en interreligieuze ontmoetingen in de laatste decennia ontstaan zijn op initiatief van bij de kerk betrokken mensen zal daar niet vreemd aan zijn. Onder kerkelijke katholieken blijken de grenzen van de eigen gemeenschap niet zo vast te liggen. Zij zien de vreemdeling niet in de eerste plaats als een bedreiging van de bestaande orde maar als een gesprekspartner met een andere oriëntatie die respect verdient. De kerkelijk katholieken hebben een innerlijke weerbaarheid ontwikkeld die hun in staat stelt om een inmiddels gangbare afwijzing van vreemdelingen te relativiseren.⁸⁶

Hoe dit verschil in houding verklaard kan worden, is niet uitgezocht. Maar aangenomen mag worden, dat de perspectiefwisseling in de rooms-katholieke kerk een beweging is van exclusivisme naar inclusivisme, die vooral doorwerkt in de houding van degenen die nog kerkelijk zijn.

Daarnaast mag worden aangenomen dat degenen die niet meer kerkelijk zijn, minder mee hebben gekregen van de veranderde visie en houding van de katholieke kerk ten aanzien van andere godsdiensten. Dat zij vandaag de dag een beroep doen op een exclusivistische opvatting betekent misschien dat zij niet beseffen dat dit een opvatting is waar de kerk zelf al sinds ongeveer een halve eeuw afstand van heeft genomen. Het kan ook betekenen dat zij zich daar niet veel aan gelegen laten liggen. In dat geval benadert de exclusivistische houding die van het cultuurkatholicisme.

5. De school als bezielend verband

In *Kiezen en Delen* vertelt een moeder dat je best fier mag zijn op het katholieke geloof en "dat je er zoveel mee kunt ... en dat het zo verbindend is". Ze verduidelijkt dat, door aan te geven hoe belangrijk ze het vindt dat de schoolvieringen rond Kerstmis, Pasen en Pinksteren niet alleen met de leraren en de kinderen samen worden gevierd, maar dat heel de familie welkom is: ouders, jongere broertjes en zusjes, en zelfs grootouders. *Kiezen en Delen* laat zien dat ouders in het voortgezet onderwijs ook op deze wijze tegen schoolvieringen aankijken: "Dan gaan we wel mee, hoor!" Zulke citaten wekken, samen met de praktijkervaringen op scholen waar ouders welkom zijn bij dit soort vieringen, de

indruk dat ouders behoefte hebben aan een bezielde gemeenschap waar ze zich thuis voelen en waar zij woorden als 'nestgeur' en 'familiegevoel' mee in verband brengen. Dat verlangen wordt als hoopvolle verwachting op de katholieke school geprojecteerd.

Dat hier familiegevoel een rol speelt, is opmerkelijk. Een kort uitstapje naar de gezinssociologie⁸⁷ leert dat familiebanden vandaag de dag nog steeds heel belangrijk zijn, misschien wel belangrijker dan ooit. Want in een seculiere, individualistische en zakelijke cultuur wordt het verlangen naar contact, liefde en geborgenheid voor een belangrijk deel neergelegd bij persoonlijke relaties. Maar, daarbinnen hebben familiebanden, in vergelijking met vriendschappen of liefdesrelaties, een heel eigen waarde. Familierelaties zijn namelijk voorgegeven. Je kiest er niet voor maar je verwerft ze bij je geboorte. Je hoort er gewoon bij en je blijft er bijhoren: je kunt er niet zomaar uit. Dat betekent dat een dergelijke band niet perfect hoeft te zijn. Er mag wel eens wat aan mankeren, want je blijft elkaars verwanten tóch wel. Familierelaties zijn van bijzondere waarde omdat keuzedwang en prestatiedwang er minder spelen. In vergelijking met liefdesrelaties of vriendschappen zijn familiebanden onvoorwaardelijker van aard. Dat ouders familiegevoel hebben bij de katholieke school,

kan erop wijzen dat ze verlangen naar een familiaal soort van saamhorigheid. Dat een dergelijk verlangen in de katholieke school wordt gezocht, is des te opmerkelijker omdat de huidige katholieke scholen geen scholen meer zijn van en voor katholieken. Borgman wijst er al op dat de identiteit van de katholieke school in de tijd van de verzuiling in het verlengde lag van de identiteit van ouders.⁸⁸ Maar in de huidige tijd is er geen duidelijk herkenbare katholieke bevolkingsgroep meer waar katholieke scholen hun leerlingen, leraren, directeuren en bestuurders uit rekruteren. De identiteit van de school ligt tegenwoordig, met andere woorden, niet meer in het verlengde van de identiteit buiten de school. Volgens hem krijgt in een dergelijke situatie de gemeenschap van de school een nieuwe betekenis, de betekenis namelijk dat de school iets inbrengt of bewerkstelligt dat in de samenleving niet meer zomaar helder aanwijsbaar is. De paradox bestaat eruit dat juist in een geïndividualiseerde cultuur, het besef van gemeenschap en een gemeenschap vormen op een eigen manier belangrijk wordt. Want de huidige cultuur die tot ont-heemding leidt, jaagt het verlangen naar (nieuwe) vormen van gemeenschap waar je 'niet uit kunt vallen' aan: naar een bezielde en bezielend verband. Dat ouders dit verlangen op het katholiek onderwijs richten zegt iets van hun verwachtingen ten aanzien van dit

onderwijs. Ouders verwachten dat de katholieke school een niet gesloten gemeenschap is waar ook zij bijhoren en waar ook zij in contact komen met de bezieling van het katholicisme en waar ook zij hun dankbaarheid voor het leven, hun openheid voor transcendentie kunnen beleven.

Hoe verhoudt het verlangen naar bezieling zich tot de katholieke traditie?

Dat het katholiek onderwijs nieuwe vormen van gemeenschap genereert waar ook ouders en andere familieleden een rol in kunnen spelen, wijst op de betekenisvolle plaats van dit onderwijs in de samenleving. Dit laat zien hoe de school als katholieke gemeenschap bijdraagt aan het *bonum commune* (algemeen welzijn): door binnen een geïndividualiseerde cultuur een gemeenschap te stichten die mensen bezielt en waar ze aan kunnen participeren. Het is een uitdaging van het katholiek onderwijs om dit op een zodanige wijze vorm te geven dat ook degenen die niet tot de culturele of religieuze familie behoren, zich gerespecteerd en welkom voelen.

6. De school als kennismaking met het katholiek geloof.

"Eigenlijk is de katholieke school een goede en laagdrempelige manier om kennis te maken met het katholiek geloof," laat een ouder zich in *Kiezen en Delen* ontvallen. In het bijzonder voor ouders voor wie het kerkbezoek een te grote stap is, vervult de katholieke school de rol van kennismaking met de katholieke geloofsbeleving. Ook schooldirecteuren brengen een paar keer, met een wat mij betreft verbazingwekkende vanzelfsprekendheid, naar voren dat de katholieke school een laagdrempelige manier is om met het katholiek geloof kennis te maken. Het valt op dat zij ervaren dat ouders dit positief waarderen. Die ervaring komt overeen met de praktijk van diverse po- en vo-scholen waar directeuren merken dat ook ouders die niet godsdienstig zijn of die een andere godsdienst aanhangen, positief instemmen met de katholiciteit van de school en met de deelname van hun kinderen aan het onderwijs en de vorming die vanuit het katholiek perspectief worden aangeboden.

Onderzoek toont aan dat niet ieder aspect van de katholieke godsdienst positief wordt gewaardeerd. Het onderzoek van de Radboud Universiteit laat zien dat ouders in het primair onderwijs weinig vertrouwen hebben in de kerk

als instituut en dat zij negatief tot neutraal staan tegenover een katholieke school die gericht is op institutionele en personele katholiciteit, met een duidelijke binding met de kerkelijke overheid.⁸⁹ De weerstand tegen de kerkelijke overheid is ook waar te nemen in de opiniepeiling van De Hond onder ouders in het primair en voortgezet onderwijs. Er klinken stemmen op die elke uitingvorm van katholiciteit in de school afwijzen. Die negatieve geluiden worden echter genuanceerd door positieve geluiden, in het bijzonder over het katholiek geloof dat midden in de wereld staat. Opvallend zijn de uitspraken van ouders dat de school te weinig werk maakt van de katholieke identiteit. Zij menen dat die identiteit wel wat meer mag worden benadrukt.⁹⁰ Ook familieonderzoeksgegevens wijzen op ouders die het katholiek onderwijs zo weinig geprofileerd vinden, dat zij hun kinderen om die reden naar andere vormen van onderwijs sturen, bijvoorbeeld het protestants-christelijke of het openbaar onderwijs.⁹¹ Ook Vlaams onderzoek van de KU Leuven naar de visie van ouders op het Vlaams katholiek onderwijs stelt een groeiende behoefte aan herkenbaar katholiek onderwijs vast. Maar liefst 70 procent van alle ouders verklaart voorstander te zijn van katholiek onderwijs, variërend van mild positief tot groot voorstander. Omdat slechts 9 procent van die ouders kerkelijk is, zien we ook hier dat onkerkelijkheid niet tot

irrelevantie van katholiek onderwijs leidt, maar juist tot een vernieuwde relevantie. Het is vanwege hun onkerkelijkheid dat ouders vinden dat de katholiciteit wel wat meer in de verf mag worden gezet.⁹²

Om welke facetten van de katholieke godsdienst gaat het dan?

Het onderzoek van de Radboud Universiteit geeft allereerst aan dat ouders behoefte hebben aan meer vieringen op school dan er feitelijk zijn en dat ze ook graag willen dat de leerlingen op school meer bidden dan dat ze nu doen. Zo vinden ouders het belangrijk dat leerlingen op school het Onze Vader bidden. Dat verlangen leeft niet alleen onder kerkelijk of religieus opgevoede ouders, maar ook onder onkerkelijke ouders.⁹³ Ouders hechten ook waarde aan godsdienstige voorzieningen en voorwerpen van de katholiek-christelijke godsdienst: een kruisbeeld, adventskrans, kerststal, paaskaars, een gebedsruimte en aan het vertellen van bijbelverhalen.⁹⁴ Over de belangstelling voor godsdienstig onderwijs is hiervoor al het nodige gezegd, evenals de waardering van ouders voor de maatschappelijke gerichtheid van de school en de deelname aan charitatieve projecten. Hoewel de betekenissen die ouders geven aan elk

van deze aspecten niet overeenkomen en hoewel er ook ouders zijn, die zoals gezegd, elke uitingvorm van katholicisme in de school afwijzen, wijzen deze gezamenlijke verwachtingen van ouders toch in een bepaalde richting. De velden die door ouders als belangrijk naar voren worden geschoven omvatten namelijk gezamenlijk de pastorale domeinen van het vieren, het leren, het dienen en de gemeenschapsvorming.

Hoe is dat te rijmen met de onkerkelijkheid van ouders? Hier speelt wellicht een rol dat katholieken, ook als ze niet langer kerkelijk zijn, zich heel lang verbonden kunnen voelen met de katholieke traditie.⁹⁵ Die verbondenheid wordt vaak uitgedrukt in boosheid, in klagen en in teleurstelling. Soms is die betrokkenheid dus eigenlijk alleen nog maar negatief. Toch verraadt dit negativisme soms een emotionele betrokkenheid bij de kerk, die groter is dan men beseft of wil weten. Het boos zijn op concrete kerkgemeenschappen of ambtsdragers wijst ook onder onkerkelijk geworden katholieken op een hardnekkig verlangen naar een kerk die wel aan haar roeping beantwoordt. Het zeer hartelijke welkom dat de nieuwe paus Franciscus ten beurt viel, wijst naar mijn idee ook op een volgehouden verlangen ook onder onkerkelijken naar een hedendaagse, aansprekende en geloofwaardige kerk.⁹⁶

Hoe verhoudt het verlangen naar inbedding zich tot de katholieke traditie?

Voor het katholiek onderwijs betekenen deze punten dat ouders, ook als ze zich van parochies hebben afgewend, zichzelf nog wel degelijk als katholiek kunnen beschouwen en dat ze hun verlangen naar bezielde gemeenschapsleven willen realiseren in de katholieke school. Voor hen is de katholieke school een vorm van kerk-zijn. De katholieke school is een goede en laagdrempelige manier om met het geloof kennis te maken voor degenen die een wat eenzijdig beeld van de kerk hebben. Zij zien de school als een plaats waar mensen met het geloof in aanraking komen op een herkenbare en bij hun leven passende manier. In *Kiezen en Delen* zei iemand het als volgt: "De katholieke school is een plek waar mensen proberen samen aan de christelijke gelovige inspiratie gestalte te geven, waar het geloof in de naastenliefde wordt vertaald in zorg en aandacht voor mens en maatschappij." Ook voor ouders die de koppeling met een kerk niet meer zo belangrijk vinden, is de school zelf vindplaats van een bepaalde vorm van kerk-zijn geworden. Wat ouders hun kinderen mee willen geven met hun keuze voor een katholieke school is dit: dat de kinderen in aanraking komen met een gemeenschap die bezielde is, waar

een katholieke spiritualiteit aanwezig is en waar niet de institutionele en dogmatische aspecten van de kerk centraal staan, maar de aspecten van het vieren, de ethiek, en de gemeenschapsbeleving. Wat ouders hun kinderen mee willen geven, is het besef en de ervaring deel te zijn van een bezielde gemeenschap, waarin je geborgen bent, waarbinnen je verbonden bent met de ander: de ander met een kleine letter en de Ander met een hoofdletter.

Deze verwachting sluit aan bij de gedachten die de bisschoppen hebben van het katholiek onderwijs, namelijk dat de katholieke school een plek is van vieren, leren, dienen en gemeenschapsvorming vanuit het katholiek perspectief.⁹⁷

Tot slot

De vraag werd gesteld wat de motieven van ouders zijn om voor katholiek onderwijs te kiezen en wat de manier is waarop de katholiciteit doorwerkt in het verwachtingspatroon van de ouders. Om zicht op die verwachtingen te krijgen heb ik op basis van de documentaire *Kiezen en Delen* zes aandachtspunten onderscheiden en die verbonden met relevant onderzoek. Bij ieder thema ben ik vervolgens nagegaan of en hoe er samenhang is met de katholieke godsdienst.

Daaruit is naar voren gekomen dat bij drie van de zes aandachtspunten de katholieke godsdienst impliciet een rol speelt: bij de aandacht voor de sfeer, bij de school als gemeenschap en bij de maatschappelijke gerichtheid van de school. Met impliciet bedoel ik dat men wellicht niet weet of zich realiseert hoe een en ander met het geloof te maken heeft en dat dit ook niet expliciet wordt gemaakt. Omdat het hier om een doorwerking gaat die impliciet is, mogen we alleen op grond daarvan al constateren dat katholieke scholen katholieker zijn dan men beseft en dat de motieven met betrekking tot bijvoorbeeld sfeer en kwaliteit niet uit kunnen worden gespeeld tegen het motief van de identiteit. Veel katholiciteit is op een niet bewust en veelal impliciet niveau aanwezig. Het wordt eerder belichaamd en beleefd, dan verwoord en beleden. Het werkt als zodanig door in de kwaliteit van het onderwijs en de vorming.

Het gaat hier om motieven die godsdienstige en niet-godsdienstige of niet-katholieke ouders belangrijk vinden. We mogen aannemen dat de godsdienstige ouders zich meer dan de anderen bewust zijn van de godsdienstige wortels van bijvoorbeeld maatschappelijke activiteiten van de school en van aandacht voor ook de zwakkere leerlingen.

Bij de drie volgende aandachtspunten speelt het katholicisme meer expliciet een rol: de aandacht voor de katholieke

traditie, de verwachting dat de school een bezield verband is en de verwachting dat de school een kennismaking is met een eigentijdse vorm van katholiek geloof. Bij deze expliciete aandachtspunten is de eenstemmigheid onder ouders minder, en zijn hun verwachtingen soms ronduit tegenstrijdig. Het gewicht dat ouders aan het katholieke van de school toekennen, laat zien dat er ouders zijn die er in het geheel niet aan hechten en voor wie de katholiciteit van de school onbelangrijk is. Een vermoedelijk grotere groep ouders vindt de katholiciteit echter wel belangrijk. Zij verwachten dat de school aandacht besteedt aan de katholieke traditie, godsdienst en kerk.

Het gaat daarbij om godsdienstige en niet-godsdienstige of onkerkelijke ouders. Deze hernieuwde aandacht voor de traditie is ontstaan omdat de bestaande traditionele bindingen weg zijn gevallen. Dat de katholieke traditie zich in een nieuwe belangstelling mag verheugen, komt voort uit de moderne cultuur die de hang naar bezieling en gemeenschap juist aanjaagt. Een tweede reden voor de nieuwe betekenis van de katholieke traditie vormt de religieuze pluriformiteit in de maatschappij. Onder een deel van de ouders is het katholicisme een opdracht om juist open en respectvol om te gaan met andere godsdiensten. Bij anderen is het katholicisme een motief om aandacht voor andere godsdiensten en kinderen met een niet-westerse

godsdienst in de school te weren. Bij beide groepen zien we dat het katholicisme als argument wordt aangevoerd, waarmee opnieuw de hedendaagse relevantie van die traditie is aangetoond.

Ook in de omgang met andere religies zijn er ouders voor wie het katholicisme geen argument is. Daaronder zijn ouders die niet alleen aandacht voor de islam afwijzen maar ook ouders die aandacht voor iedere godsdienst of godsdienstige uiting, inclusief de katholieke godsdienst, onwenselijk vinden; ze wijzen het confessioneel onderwijs als zodanig af.

Ter afronding breng ik enkele punten naar voren die voortkomen uit de verwachtingen van ouders en die van belang zijn voor de toekomst van het katholiek onderwijs.

1. Het recht van ouders op katholiek onderwijs

Het katholiek onderwijs beantwoordt aan het grondwettelijke recht van ouders op onderwijs voor hun kinderen dat aansluit op hun godsdienstigheid of levensbeschouwing. Het lijkt mij dat het katholiek onderwijs van ouders die de katholieke grondslag niet kunnen onderschrijven, wel mag verwachten dat deze ouders bereid zijn die katholieke

grondslag te respecteren. Want bij al te veel veralgemening komt het recht van ouders om hun kinderen katholiek onderwijs te laten volgen in het gedrang, en daarmee de bestaansgrond van het katholiek onderwijs.

2. Het belang van een open communicatie met ouders

Het lijkt me zinvol dat de school met de ouders bespreekt hoe de school op impliciete en expliciete wijze aandacht wil geven aan de katholieke identiteit. De verwachtingen die ouders uitspreken kunnen een goede aanleiding vormen voor een gesprek over de manieren waarop deze verweven zijn met de katholieke godsdienst. Wellicht kunnen dergelijke gesprekken uitmonden in een grotere rol van ouders bij de ontwikkeling van de schoolidentiteit.

3. Het belang van een bredere visie

De huidige generatie ouders (en leerlingen) is grotendeels onkerkelijk en heeft in veel gevallen weinig persoonlijke ervaringen opgedaan met de katholieke godsdienst. Hun beelden en meningen zijn doorgaans ontstaan naar aan-

leiding van berichtgeving door de media en doorvertelde ervaringen van anderen. Toch lijkt de belangstelling onder ouders te groeien voor een school die duidelijker werk maakt van de katholieke identiteit. De katholieke school bewijst ouders dan ook een dienst door hun eventueel eenzijdige en negatieve houding ten opzichte van de katholieke godsdienst aan te vullen met andere inzichten en ervaringen. Allereerst door duidelijk een katholieke school te zijn. Daarnaast is het zinvol om ouders en leerlingen kennis te laten maken met eigentijdse vormen van geloofsbeleving: in een parochie, in diaconale acties, bezinningscentra, et cetera. Zo kan de school ouders en leerlingen helpen door hen in contact te brengen met andere vormen van bezielde gemeenschapsleven.

4. Het belang van het aandachtsveld of vak godsdienst/levensbeschouwing

Het tekent de huidige Nederlandse situatie, dat een groeiende groep leerlingen pas in het confessioneel onderwijs voor het eerst op een gestructureerde manier kennis maakt met de godsdienstige wereld. Juist ook onkerkelijke ouders verwachten dat het katholiek onderwijs hier aandacht aan besteedt. Het aandachtsgebied of vak godsdienst/levens-

beschouwing is een van de belangrijkste manieren om aan dit ouderlijke verwachtingspatroon tegemoet te komen.

Dat vraagt niet alleen om een heldere positie van het vak of aandachtsgebied in de school maar ook om aandacht voor de behoefte van leraren ten aanzien van scholing en deskundigheidsbevordering.

5. Het belang van een schoolbrede discussie over de identiteit

Dit alles vraagt om bezinning in de school zelf over haar katholieke identiteit. Doorgaans wordt verondersteld dat er een grote spanning is tussen de zogenaamde geleefde en de formele identiteit. Ik vermoed dat zulke gesprekken er baat bij hebben als niet alleen de expliciete maar ook de impliciete uitingsvormen van katholiciteit bij het gesprek worden betrokken, omdat dan naar voren zal komen dat belangrijke formele thema's in feite al gerealiseerd worden, namelijk al onderdeel uitmaken van de geleefde godsdienstige identiteit.

Ten Geleide

- 1 Graaf, N.D. de (2013). Oorzaken en enkele gevolgen van ontkerkelijking. Theoretische reflecties en empirische uitkomsten. In: Grotenhuis, M. te (red.), *Ontkerkelijking, nou en ...?* (pp.12).
- 2 Meganck, E. (2013). God die terugkeert als nihilistische caritas. Secularisatie bij Gianni Vattimo. In: Latré, S. & Vanheeswijck, G. (red.), *Radicale secularisatie? Tien hedendaagse filosofen over religie en moderniteit* (pp. 53).

I

- 3 Onderwijsbeleidsnota *Bezielde en zelfbewust* is een uitgave (121) in de reeks *Kerkelijke documentatie* van de Nederlandse Bisschoppenconferentie (2002). Utrecht: Secretariaat RKK.
- 4 Boersma, P. (2003). De school is niet (meer) van de kerk. In: *Narthex*, 3, nr. 5, 56-59.
- 5 Zie III 'Religieuze generatiekloof', de oudere generatie, pagina 40.
- 6 In II.4.
- 7 In III.3.1.
- 8 *Lumen Gentium* is de titel van de dogmatische constitutie van het Tweede Vaticaans Concilie over het dogmatisch kerk verstaan van de katholieke kerk. De constitutie werd aangenomen op 21 november 1964.
- 9 *Apostolicam Actuositatem* (1965). (AA). Decreet over het lekenapostolaat van het Tweede Vaticaans Oecumenische Concilie.
- 10 *Compendium van de sociale leer van de kerk*, deel 3, hoofdstuk 12, alinea 544 (2004). Libreria Editrice Vaticana.
- 11 Borgman, E. (2007). *Het verheven belang van modderen*. Lezing bij Besturenraad, centrum voor christelijk onderwijs.
- 12 240-241: de Katholieke sociale leer (KSL) – een theologische discipline waarin vanuit het geloof wordt gereflecteerd op het sociale leven – ziet het bijzonder onderwijs als een recht van ouders omdat deze recht hebben op vormende activiteiten/instrumenten te kiezen die hun helpen om hun plicht als opvoeders te vervullen, ook in de geestelijke en godsdienstige sfeer. Overheden moeten voorwaarden scheppen die nodig zijn om dat recht uit te oefenen; ouders hebben ook recht om opvoedkundige instellingen op te richten en te ondersteunen.

- 13 Micha de Winter in *Trouw*, november 2011: 'Ouders worden steeds kritischer en assertiever'.
- 14 Boeve, L. (1996). Erfgenaam en erflater. Kerkelijke tradities binnen de Traditie. In: Lombaerts, H. en Boeve, L. (red), *Traditie en initiatie. Perspectieven voor de toekomst*, 43-88. Amersfoort/Leuven: Acco.
- 15 *Gaudium et Spes*, over de kerk in de wereld van deze tijd, Tweede Vaticaans Concilie – Constitutie (1968). Hilversum: Uitgeverij Gooi & Sticht.
- 16 Boeve, L. (43-88, hier 73).
- 17 Deze positie fundeer ik in GS 44: 'Vanaf het begin van haar geschiedenis heeft de kerk immers geleerd de boodschap van Christus tot uitdrukking te brengen met behulp van begrippen en talen van verschillende volkeren en deze boodschap heeft zij bovendien met de wijsheid van de filosofen trachten te verhelderen. Dit deed zij met het doel om het Evangelie zowel aan het begrip van allen, als aan de eisen van de wijzen, zover dat toelaatbaar was, aan te passen. En deze aangepaste verkondiging van het geopenbaarde woord moet de wet van elke evangelisatie blijven. Want zo wordt het vermogen geprikkeld van elk volk om op eigen wijze de boodschap van Christus tot uitdrukking te brengen en wordt tegelijk een levendig verkeer tussen de Kerk en de verschillende culturen van de volkeren bevorderd'.
- 18 Dingemans (1996, p. 68). Deze hermeneutische theologische interpretatie van de godsdienstige traditie, waarin de traditie op een contextgebonden manier aan de Traditie uitdrukking geeft en zich vernieuwt in de confrontatie met de Traditie en de context, vertoont grote overeenkomsten met het open traditieconcept dat Oosterveen (1999) en Hermans (2001) ter sprake brengen. Naast de a) open theologische interpretatie van de godsdienstige traditie, noemen zij nog b) een post-traditionele optie. Daarbij neemt de theologie afstand van de christelijke godsdienst en positioneert ze zichzelf aan het begin van een nieuwe, post-christelijke religieuze traditie. Oosterveen en Hermans brengen ook een c) postmoderne traditionalistische theologische visie op de christelijke godsdienst ter sprake. Eigen daaraan is dat de theologie de onherleidbare particulariteit van de godsdienstige traditie naar voren brengt in de postmoderne context. Vanuit het open en hermeneutische perspectief wordt in de tweede variant miskend dat de tradities ernstig moeten worden genomen,

omdat ze ons toegang bieden tot de Traditie; de Traditie ontvalt ons zonder de tradities. De huidige godsdienstige tradities vormen ons tijdsgebonden verhaal over God en mens. In de derde variant wordt het historische karakter van Gods openbaring miskend; de traditie geldt er als een container van begrippen die overgenomen moeten worden in plaats van verstaan. Hermans noemt het de 'hermeneutiek van het kopieerapparaat': het heden is een kopie van het verleden. Hermans (2001, pp. 93-116); Oosterveen (1999, pp. 217-227).

- 19 Vgl. Wissink (2003, pp. 152-155). Wissink onderscheidt in de zending van de kerk een missionair-diaconale opdracht (het doen doordeesemen van de samenleving met evangelische waarden) en een missionair-evangelisatorische opdracht (de kerk moet mensen lastig vallen met het verhaal dat haar geschonken is).

II

- 20 Vgl. Borgman, E. (2009). De kern is overal. Katholiek onderwijs als genade. In: *Katholieke scholen: het vertrouwen waard*, deel 4. (pp 5-8). Den Haag: Bond KBVO. Borgman refereert hier aan B. Banning (2007). *Onderwijsdier in hart en nieren*. Budel: Uitgeverij Damon.
- 21 In navolging van Cok Bakker.
- 22 Onderwijsbeleidsnota *Bezielde en zelfbewust* is een uitgave (121) in de reeks *Kerkelijke documentatie* van de Nederlandse Bisschoppenconferentie (2002). Utrecht: Secretariaat RKK.
- 23 Avest, I. ter (2003). Oefening in identiteit. In: *Narthex*, 3, nr. 5, 49-52.
- 24 Wolff, A. de (2000). *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving*. Kampen: Kok.
- 25 De Wolff (pp. 66-67).
- 26 De Wolff (pp. 70-76).
- 27 De Wolff (pp. 77-85).
- 28 Witte, H. (1997). De vitale katholieke school van de toekomst. In: *Christen Democratische Verkenningen* 17, 140-155, hier 151.

- 29 De Wolff (pp. 85-89).

- 30 De Wolff (pp. 89-91).

- 31 De Wolff (p. 67).

- 32 Hond, M. de (2009). *Opiniepeiling onder ouders over de eigenheid van katholieke scholen*, in opdracht van Bond KBO/Bond KBVO.

- 33 Documentaire *Kiezen en Delen. De kracht van katholiek onderwijs*. Co-productie van Strengholt Content BV en Ton Verlind Media. 2009. In opdracht van Bond KBO en Bond KBVO, Den Haag.

- 34 Zie in dit verband ook IV 'Ouders en het katholiek onderwijs', (p. 51).

- 35 Elshof, T. (2008). *Van huis uit katholiek. Een praktisch theologisch, semiotisch onderzoek naar de ontwikkeling van religiositeit in drie generaties van rooms-katholieke families*. Delft: Eburon.

- 36 T. Elshof (2008).

- 37 T. Elshof (2009). Belichaamd geloof. Drie generaties geloofscommunicatie onderzocht. In: *Rondom Gezin* 30/2, 2-12; Elshof, T. (2010). Geloof in de familie. Drie generaties katholieken over familie, opvoeding en geloof. In: Consoli, L. & Bode, C. (red.), *Oud en jong, verschillende generaties in Nederland* (pp. 139-162). Nijmegen: Valkhof Pers. 2010; Elshof, T. Religieuze erfenissen (2010). In: Dijk-Groeneboer, M. van (red.), *Jongeren en Religie*, Utrechtse Studies, 121-139.
- 38 *Bezielde en zelfbewust*.

- 39 Pollefeyt, D. & Bouwens, J. (2010). Framing the identity of Catholic schools: empirical methodology for quantitative research on the Catholic identity of an education institute. In: *International Studies in Catholic Education*, 2: 2, 193-211. De auteurs hebben gebruik gemaakt van het Identiteitsvierkant van Hermans en Ter Horst.

III

- 40 Becker, H. (1992). *Generaties en hun kansen*. Amsterdam: Meulenhoff.

- 41 Mannheim, K. geeft meer gewicht aan de subjectieve en culturele aspecten: het generatiebesef en aan de tijdsgeest.

Becker legt meer de nadruk op de objectieve-sociaal economische factoren. Zie: Stoffels, H. (2006, p. 122). Stoffels werkt in dit artikel de generatietheorie uit met betrekking tot de religiositeit. Hij relateert de belangrijkste kenmerken van elke generatie die Becker noemt aan de religiositeit van de betreffende generatie. Dit gebeurt ook op andere terreinen. Zo wordt de generatietheorie in empirisch onderzoek gebruikt met betrekking tot de ontwikkeling van organisaties, in het marktonderzoek naar consumentengedrag en in het onderzoek naar behoeften ten aanzien van dienstverlening in de publieke sector.

42 Becker (pp. 132-133).

43 Naast deze zogenaamde cohort gerelateerde visie is binnen de generatiesociologie de periode gerelateerde opvatting ontstaan. Die stelt dat in de waardeoriëntatie de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen die tijdens latere levensfasen plaatsvinden, wordt onderschat. Dat ook ouderen in latere levensfasen leven en ongehuwd samenwonen, terwijl dat in hun formatieve periode niet gangbaar was, wijst er in deze opvatting op dat het cohort gerelateerde denken te beperkt is.

44 Becker (pp. 71-92).

45 Becker (pp. 93-105).

46 Zie ook John Jansen van Galen die in 1979 een serie artikelen in de *Haagse Post* schreef onder de titel: 'Het ik-tijdperk'. Hij ontleent de titel aan de journalist Tom Wolfe die in 1976 in New York zijn tijd tot 'The Me Decade' doopt. Opofferingsgezindheid maakt plaats voor zelfontplooiing als ideaal. Aan dit ideaal ligt de veronderstelling van het uitstralingseffect ten grondslag: de verwachting dat de verbetering van de wereld begint bij de verbetering van het eigen leven. Dit besef is nauw verweven met de humanistische psychologie en het erop volgende New Age-denken dat gekenmerkt wordt door een positieve kijk op de menselijke aard. Het gaat uit van het idee dat het menselijke verlangen zichzelf te ontplooien, ondersteund moet worden en dat die individuele ontplooiing niet alleen het individu maar ook de gemeenschap ten goede komt. Zelfontplooiing en zelfrealisatie en maatschappelijke ontwikkeling liggen in elkaars verlengde. Jansen van Galen spreekt over een nieuwe heilsleer; een ideaal dat sterk is gestimuleerd door de psycho-

therapie en de humanistische psychologie van onder meer Maslow, waar persoonlijke groei, creatieve zelfontplooiing en zelfverwerkelijking het hoogste stadium van het menselijk leven vertegenwoordigen. Het idee ontstaat dat onvrede, frustraties en spanningen voortkomen uit het zich teveel naar anderen richten. In plaats van zich af te vragen wat anderen willen, vinden en verlangen, wordt het van belang om de eigen belangen en behoeftes voorop te stellen. Het opkomen voor jezelf en het jezelf leren ontdekken worden heilzaam geacht. Dit streven wordt breed gepopulariseerd: diverse therapeutische groepen, vragenrubrieken van damesbladen, televisielessen over assertiviteit, muziek, maar ook reclamespots gaan de nieuwe geest ademen van de persoonlijke vrijheid en groei.

Zie Jansen van Galen (1982). Het Ik-Tijdperk: een continue eredienst aan jezelf. In: *Reflector*, 7 maart 1992.

47 Lange, F. de (2008). *De armoede van het zwitserlevengevoel. Pleidooi voor beter ouders worden*.

Zoetermeer: Meinema.

48 Becker (pp. 117-119 en pp. 162-163). Zie ook Becker, H. (1998). Onderzoek naar generaties: vroeger en nu.

In: Righthart, H. & Luykx, P. (red.). *Generatiemix. Leeftijdsgroepen en cultuur* (pp. 9-37, hier pp. 11 en 30).

Amsterdam/Antwerpen: Arbeiderspers.

49 Stoffels, H. (2006). Nieuwkomers en nazaten. Vijf generaties en hun religieuze kansen. In: *Religie en Samenleving* 1, nr. 3, 121-139, hier 131.

50 Stoffels (133).

51 Boschma, J. & Groen, I. (2006). *Generatie Einstein. Slimmer, sneller en socialer. Communiceren met jongeren van de 21e eeuw* (pp. 15-16). Pearsom Education/Prentice Hall. Zij onderscheiden de Babyboomers (1945-1955), de Generatie X (1960-1985) en de Generatie Einstein (1988-nu). In hun studie gaat het om grootouders, ouders en kinderen. Hun categorie van babyboomers komt qua geboortjaar ongeveer overeen met de protestgeneratie van Becker. Hun Generatie X omvat een deel van Beckers verloren generatie en een deel van zijn pragmatische generatie. Zij gebruiken dus andere namen voor de generaties en hanteren andere jaartallen als onderscheidende grens.

- 52 Boschma & Groen (pp. 19-49).
- 53 Boschma & Groen (pp. 67-77). De auteurs geven aan dat bij allochtone jongeren, in het bijzonder van Turkse en Marokkaanse afkomst, niet zelfontplooiing maar eer het hoogste goed is. Bij allochtone jongeren dragen activiteiten (opleiding, werk) en producten (merkkleding, auto) bij aan de status en de eer binnen de eigen sociale omgeving. Ze staan ook bij deze jongeren in het teken van de verwerving en de expressie van het hoogste goed: eer.
- 54 Oosterveen, L. (2010). Tussen claustrofobie en pleinvrees. Pleidooi voor een extraverte spiritualiteit. In: *Wegwijs. Spiritualiteit in actie en stilte. Tijdschrift voor Geestelijk Leven* 3, 5-14.
- 55 Koning, M. (2010). Zoeken naar zuiverheid en authenticiteit. Marokkaans-Nederlandse moslimjongeren en hun islam. In: Dijk-Groeneboer, M. van (red.), *Handboek jongeren en religie. Katholieke, protestantse en moslimjongeren in Nederland* (pp. 159-174). Almere: Parthenon.
- 56 Nissen, P. (2011). We laten ons wijsmaken dat we allen mystici zijn. In: *VolZin* 10 (2011) 22, 14-19.
- 57 Hart, J. de (2007). Postmoderne spiritualiteit. In: *God in Nederland 1996-2006*. Ten Have/RKK.
- 58 Jespers, F. (2007). De paramarkt. New age en volksgeloof. In: *Religie en Samenleving* 2 (2007) 2, 125-144.
- 59 Hijmans, E. (1997). *Je moet er het beste van maken*. ITSW.
- 60 Kregting, J. & Sanders, J (2003). *Waar moeten ze het zoeken?* Kaski nr. 510.
- 61 Lange, F. de (2008). *De armoede van het zwitserlevengevoel*. Zoetermeer: Meinema.
- 62 *Trouw*, september 2012.
- 63 Schuyt, Th. (1997). *Geven in Nederland*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- IV
- 64 Jong, A. de & Zee, Th. van der (2008). *Inspireren tot participatie. Onderzoek naar inspirerende activiteiten en leraren op katholieke scholen*. Budel: Uitgeverij Damon. De onderzoeksgroep omvatte ouders uit het primair onderwijs, leerlingen uit het voortgezet onderwijs en leraren uit het primair en het voortgezet onderwijs.
- 65 Hond, M. de (2009). *Opiniepeiling onder ouders over de eigenheid van katholieke scholen*. Uitgevoerd in opdracht van Bond KBO en Bond KBVO, Den Haag.
- 66 Jong, A. de & Metaal, S. (2009). Inspirerende activiteiten en personen op katholieke scholen. Samenvatting van een onderzoek. In: *Katholieke scholen: vertrouwen in schoolpraktijken* (pp. 60-73, hier 64). Een uitgave van Bond KBVO.
- 67 De Hond (p. 5).
- 68 De Jong en Metaal (p. 69).
- 69 Documentaire *Kiezen en Delen. De kracht van katholiek onderwijs*. Co-productie van Strengtholt Content BV en Ton Verlind Media. 2009. In opdracht van Bond KBO en Bond KBVO, Den Haag.
- 70 De Hond (p. 8).
- 71 De Hond (p. 9).
- 72 Elshof, A.J.M. (2009). *Van huis uit katholiek. Een praktisch-theologisch semiotisch onderzoek naar de ontwikkeling van religiositeit binnen drie generaties van rooms-katholieke families*. Delft: Eburon.
- 73 De Hond (p. 9).
- 74 De Hond (p. 9)
- 75 De Jong en Van der Zee (pp. 14 en 95), De Hond (p. 9).
- 76 Willems, F. (2010). Burgerschapsvorming in de katholieke basisschool. In: *Schoolbestuur*, 30, nr. 6, 28-29.
- 77 Bakker, C. e.a. (2012). *Identiteit in beweging. Essays en verhalen over schoolontwikkeling* (p. 63). Amersfoort: CPS.
- 78 Wolff, A. de (2000). *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving* (pp. 66-67). Kampen: Kok. De Wolff brengt een aantal vindplaatsen naar voren van godsdienstige identiteit in het onderwijs: de levensbeschouwelijke, de pedagogische, de onderwijskundige en de organisatorische dimensie. Het is eigenlijk heel opvallend, dat De Wolff de maatschappelijke dimensie ook noemt, maar die alleen betreft op het katholieke onderwijs. Het zijn de NKS en de VKO die deze maatschappelijke dimensie ter sprake brengen.

- 79 De Hond (p. 8).
- 80 De Jong en Van der Zee (pp. 84-85).
- 81 De Jong en Van der Zee (pp. 115-116).
- 82 De Jong en Van der Zee (p. 89).
- 83 De Jong en Van der Zee (p. 95).
- 84 De Hond (pp. 10-17).
- 85 Elshof, 2009.
- 86 Elshof, T. (2009) Niet de kerk maar onkerkelijkheid is de oorzaak van het succes van de PVV. In: *Trouw Podium*, juni 2009; Elshof, T. (2008). *Van huis uit katholiek*.
- 87 Brinkgreve, C. (2004). *Vroeg mondig, laat volwassen*. Amsterdam/Antwerpen.
- 88 Borgman, E. (2007). *Katholieke identiteit. Of: Het verheven belang van modderen*. Lezing voor Besturenraad, centrum voor christelijk onderwijs.
- 89 De Jong en Metaal (pp. 68-69).
- 90 De Hond (pp. 11-12).
- 91 Elshof, *Van huis uit katholiek*.
- 92 Tertio, januari 2012.
- 93 De Jong en Van der Zee (pp. 14, 89, 93).
- 94 De Jong en Van der Zee (p. 97).
- 95 Elshof, *Van huis uit katholiek*.
- 96 Elshof, (2013). De nieuwe paus. In: *Schoolbestuur*, 33, nr. 3.
- 97 Onderwijsbeleidsnota *Bezield en zelfbewust* is een uitgave (121) in de reeks *Kerkelijke documentatie* van de Nederlandse Bisschoppenconferentie (2002). Utrecht: Secretariaat RKK.